

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku

Usporedna analiza primjene gramatičkog i komunikacijskog pristupa u nastavi španjolskog kao stranog jezika u Hrvatskoj

Studentica: Vivian Cvitković

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, lipanj 2017.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos
Lengua y literatura española

Análisis comparativo de la aplicación de los enfoques gramatical y comunicativo en la enseñanza de ELE en Croacia

Estudiante: Vivian Cvitković

Mentora: Dra. Mirjana Polić-Bobić

Comentora: Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, junio de 2017

Sažetak

Ovaj se rad bavi usporednom analizom primjene gramatičkog i komunikacijskog pristupa u nastavi španjolskog kao stranog jezika (ELE) u Hrvatskoj. U okviru nastave općenito, pa tako i nastave ELE, od izuzetne je važnosti odabir metode odnosno pristupa koji će se koristiti prilikom poučavanja učenika ili studenata. Kada govorimo o nastavi stranih jezika, u ovom slučaju španjolskog, treba imati na umu promjene koje su se u glotodidaktici dogodile od druge polovice 20-og stoljeća do danas, a odnose se na pristup poučavanju stranih jezika. (Sánchez, 1992.) Može se primjetiti da je današnja nastava stranih jezika uglavnom usmjerena prema komunikacijskom pristupu, što potvrđuje praksa u brojnim srednjim školama te školama stranih jezika. U toj činjenici vidi se značajan odmak od početaka razvoja metodike nastave ELE koja je započela primjenom gramatičko-prijevodne metode (Martín, 2009.). Danas, kada je komunikacijski pristup uglavnom zamijenio gramatički pristup, postavlja se pitanje o tome isključuje li nužno primjena jednog pristupa gotovo u potpunosti onaj drugi, tj. predstavljaju li oni binarnu opoziciju (Doval Reixa i Soliño Pazó, 1998.). Osnovni cilj ovog rada je analiza odnosa, te prednosti i nedostataka komunikacijskog i gramatičkog pristupa u nastavi ELE u hrvatskim školama, a prikazani su i rezultati istraživanja provedenog s nastavnicima na ovu temu s pomoću intervjua i promatranja njihovih satova u dvjema srednjim školama i dvjema školama stranih jezika. Na temelju dobivenih rezultata oblikovane su preporuke za nastavnu praksu.

Ključne riječi: gramatika, komunikacijski pristup, glotodidaktika, španjolski kao strani jezik (ELE)

Resumen

Esta tesina trata el tema del análisis comparativo de la aplicación del enfoque gramatical y comunicativo en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Croacia. En general, dentro de todo tipo de la enseñanza, lo que incluye también la enseñanza de ELE, la elección del método, o sea del enfoque que se va a usar para enseñar a los alumnos o a los estudiantes, tiene una gran importancia. Cuando hablamos de enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso del español, hay que tener en cuenta los cambios metodológicos que han ocurrido desde la segunda mitad del siglo 20 hasta hoy en día, y los que se refieren al enfoque en la enseñanza de lenguas (Sánchez, 1992.). Se puede notar que la enseñanza de hoy está principalmente orientada al enfoque comunicativo, lo que confirma también la práctica en muchas escuelas secundarias y centros de idiomas. En ese hecho se ve una gran desviación de los inicios del desarrollo de la metodología de la enseñanza de ELE, que empezó con la aplicación del método gramática-traducción (Martín, 2009). Hoy en día, cuando el enfoque comunicativo generalmente ha reemplazado el enfoque gramatical, se plantea la pregunta si la aplicación de un enfoque necesariamente excluye casi por completo al otro, es decir si ellos presentan una oposición binaria (Doval y Soliño, 1998). El objetivo principal de esta tesina es el análisis de la relación y de las ventajas y desventajas de los enfoques gramatical y comunicativo en la enseñanza de ELE en las escuelas croatas, y también se muestran los resultados de la investigación sobre este tema, que ha sido realizada con los profesores a través de las entrevistas y la observación de sus clases en dos escuelas secundarias y dos centros de idiomas en Croacia. A base de los resultados obtenidos se formaron unas recomendaciones para la práctica docente.

Palabras clave: gramática, enfoque comunicativo, didáctica de lenguas, español como lengua extranjera (ELE)

Contenido

1. Introducción	3
2. Métodos y enfoques en la didáctica de la lengua	5
3. Desde el método gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo	7
3.1. Método gramática-traducción	7
3.2. Período entre el método gramática-traducción y el enfoque comunicativo	10
3.3. Enfoque comunicativo	144
3.4. Enfoque por tareas y MCER	177
3.5. Perfección metodológica	199
4. Nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras	21
4.1. Rudimentos del método gramática-traducción	21
4.2. Cómo integrar la gramática en la enseñanza comunicativa	22
4.3. Atención a la forma	255
4.4. Conclusiones finales sobre la gramática y la comunicación en la enseñanza de idiomas	299
5. Algunos estudios sobre el tema	31
6. Investigación sobre las actitudes y los métodos de enseñanza de los profesores croatas de ELE en cuanto al papel de la gramática en el enfoque comunicativo	366
6.1. Objetivos de la investigación	366
6.2. Metodología	377
6.2.1. Participantes	377
6.2.2. Instrumentos	388
6.2.3. Procedimiento de la investigación	39
6.3. Resultados	40
6.3.1. Entrevistas	40
6.3.2. Clases	499
6.3.3. Comparación de los resultados de las dos partes de la investigación	54
6.4. Discusión	62
7. Conclusión	655

Bibliografía	677
Anexo 1	71
Anexo 2.....	73

1. Introducción

Las cuestiones teóricas sobre el tema de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, siempre están estrechamente relacionadas con un término común - la lengua -, y para hablar de los tópicos que pertenecen al campo de la didáctica de la lengua, como por ejemplo de varios enfoques, métodos y recursos didácticos, es imprescindible entender ese término clave que los reúne. Ya que el fenómeno de la lengua denomina varios conceptos significativos distintos, hay que tomar en cuenta esa complejidad cuando se procura llegar hasta su entendimiento pleno y completo. Aparte de los dos conceptos más frecuentes que provienen de los conocimientos generales que tiene la especie humana sobre el mundo, que son: la lengua como un órgano ubicado en el interior de la boca y la lengua como la herramienta que usamos para comunicar unos con otros, el campo semántico que cubre ese término ofrece más posibles interpretaciones con sus propios matices significativos. En esta tesina se hablará de la lengua como sistema y de la lengua como instrumento de comunicación, teniendo en cuenta que cada uno de esos dos conceptos corresponde precisamente a uno de los dos enfoques que son el tema de este trabajo.

Desde que existe, la especie humana ha usado algún utensilio para intercambiar informaciones entre sí mismos. Siendo esos utensilios los dibujos sobre las paredes de las cuevas, las señales de humo o quizá ciertos gestos y mímicas que enviaban mensajes diferentes, la posesión de un código compartido por todos los miembros de una comunidad, que les servía para comunicar, siempre ha sido una condición *sine qua non* para su supervivencia. Ya se puede ver que se mencionaron ambos conceptos de la lengua descritos en el párrafo anterior: los humanos tenían que poseer un código para comunicar. De eso se puede concluir que la lengua al mismo tiempo tiene el papel de un sistema de códigos, o sea, conjunto de signos, y de un instrumento para comunicarse. Se entiende que la comunicación consiste en el intercambio de ideas y los productos de los procesos mentales, con el fin de transmitir cierto mensaje a uno o más sujetos de la misma comunidad, cuyos miembros pueden entenderla gracias al hecho de que comparten el mismo código para comunicarse. La idea descrita proviene de la misma palabra

comunicación, que deriva del latín *comunicare*, lo que significa “poner en común”, de lo que los autores Zebadúa y García (2011:15) deducen su definición del verbo “comunicar”, diciendo que “comunicar significa transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos «en común» con otros”, y que “para comunicarse el ser humano posee un lenguaje y está capacitado para hablar”. La comunicación humana es un concepto bastante complejo, lo que corresponde al hecho de que el ser humano difiere de los animales en la complejidad de sus procesos mentales. Claro, los animales también tienen sus propios sistemas de comunicación, pero la lengua, con todos sus niveles conceptuales, dado que se puede hablar de la lengua nacional, estándar, coloquial y otras de sus variantes definidas por varios criterios, presenta una entidad muy desarrollada y ramificada, lo que refleja la complejidad del ser que la usa, así que la comunicación a través de la lengua confirma de una manera el alto nivel de la evolución de la mente humana. Esta evolución incluye no sólo la capacidad humana de formar tanto las ideas abstractas como las concretas, sino también la capacidad de expresarlas. Zebadúa y García (2011:5) empiezan su libro “Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases” con la cita de Pericles, que prácticamente iguala la ausencia de la comunicación con la ausencia del pensamiento: “El que sabe pensar, pero no sabe expresar lo que piensa, está en el mismo nivel del que no sabe pensar”. Aparte de los dos conceptos de la lengua presentados, el de sistema y el de instrumento de comunicación, también se podría añadir el concepto de la lengua como parte del currículum escolar, lo que supone la existencia de cierta metodología para su enseñanza. Esto último será el tema del capítulo siguiente.

2. Métodos y enfoques en la didáctica de la lengua

Los procesos de adquisición de la lengua materna (L1) y de una lengua extranjera (L2) difieren en cuanto al ambiente en el que ocurren. Mientras que la L1 primero la adquirimos en un ambiente natural, y luego la perfeccionamos en un ambiente institucionalizado, la L2 normalmente se introduce como un sistema completamente nuevo en un ambiente escolar. A pesar de esas diferencias, ambos procesos en cierto momento forman parte del currículum escolar, lo que subraya la conexión entre la adquisición de una lengua y la formación educativa. Si la educación se considera “un medio imprescindible para alcanzar la máxima realización y plenitud personal” (Fernández y Sarramona, 1977, en Martín, 2009:54), y si “el principal objetivo de todo proceso educativo es la necesidad de transformar al sujeto, de *mejorarlo*” (Martín, 2009:54), la presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación confirma la importancia del conocimiento de varias lenguas en el desarrollo personal de cada individuo. Esta importancia ha sido reconocida por muchos investigadores, cuyos esfuerzos en la búsqueda de una manera ideal de enseñar lenguas extranjeras han generado una variedad de teorías, enfoques y métodos didácticos. En este contexto, como observa Sánchez (1992), hay que mencionar el siglo XX como el momento clave para el desarrollo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que fue entonces cuando la lingüística obtuvo el estatus de una disciplina científica, de lo que nacieron numerosos estudios sobre la enseñanza de lenguas, no solo por lingüistas, los que, claro, fueron los primeros en investigar el tópico, sino también luego por pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos y biólogos. La diversidad de perfiles profesionales que se concentraron sobre el tema de la enseñanza de lenguas a lo largo del siglo XX demuestra su carácter complejo e interdisciplinario.

De acuerdo con la multitud de investigaciones mencionadas, en la historia de la enseñanza de lenguas cambiaron mucho los métodos, recursos y materiales didácticos que se usaban en el aula. El método, el objeto principal sobre el que se funda la metodología de enseñanza de

lenguas como una disciplina separada, tiene un papel muy importante, casi crucial en el proceso educativo, ya que rige los ejercicios, los contenidos, los materiales y otros recursos que se van a usar en el aula. El término “método” viene del latín *methodus* y del griego *methodos*, que significa “camino que conduce a un objetivo determinado” (Melero, 2000:13). En esta tesina se usará el término “método” como hiperónimo para marcar un modo sistemático de enseñar una lengua, que abarca varias técnicas, ejercicios, actividades y materiales para hacerlo.

Lo que a veces no queda claro en cuanto a la terminología de didáctica de la lengua es la distinción entre los términos método y enfoque. Según Richards y Rogers (2001:19), el método denomina el nivel en el que se ponen en práctica las creencias y teorías de los profesores y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden, mientras que el enfoque puede generar varios métodos, dado que es el nivel en el que se precisan los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje. De eso se puede concluir que “enfoque” es un término más amplio que el término “método”, porque presenta un concepto que reúne varios métodos que tienen fundamentos teóricos similares. Si se supone que lo que une varios métodos procedentes del mismo enfoque es su marco teórico, entonces se puede entender mejor el tema de esta tesina: se comparan los métodos que proceden de un enfoque, cuya teoría de la lengua y del aprendizaje se basa en la gramática, con los métodos que proceden de un enfoque, cuya teoría de la lengua y del aprendizaje se basan en la comunicación. El capítulo que sigue tratará los rasgos fundamentales de ambos grupos.

3. Desde el método gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo

Este trabajo se centrará en el método gramática-traducción y el enfoque comunicativo, o sea en dos corrientes metodológicas principales, de las que cada una representa uno de los dos conceptos principales de la lengua que han sido mencionados en el primer capítulo, uno de la lengua como sistema y otro como instrumento de comunicación. Como es bien conocido que para entender el presente hay que conocer el pasado, en este capítulo se hará un breve repaso de la historia de la metodología de enseñanza de lenguas. Al mismo tiempo se tratará el tema del papel de la representación de la gramática y la comunicación dentro de los métodos y enfoques presentados.

3.1. Método gramática-traducción

Antes de pasar a los rasgos principales del método gramática-traducción, se presentará brevemente su historia, que empieza ya en el siglo XVI, durante la época del Humanismo. Una de las numerosas destrezas que el hombre del Humanismo debía tener, con tanta sed de nuevos conocimientos, era saber muchas lenguas. No obstante, a principios del siglo XVI el aprendizaje de lenguas estaba en su mayor parte relacionado con las lenguas clásicas, el griego y el latín, porque la gran mayoría de las fuentes de la cultura estaban escritas en una de esas dos lenguas (Martín, 2009). Aunque el latín y el griego tenían la ventaja de servir como “el vehículo necesario para poder tener acceso a la gran biblioteca de la Antigüedad” (Martín, 2009:56), se trataba de lenguas que ya no realizaban la función comunicativa - eran lenguas muertas y como tal no podían ser usadas como herramienta cotidiana para ese objetivo, aparte de los círculos académicos o eclesiásticos (Sánchez, 1992). Por las razones mencionadas no parecía conveniente enseñar lenguas clásicas como si fueran lenguas “habladas”, así que, como observa Sánchez (1992:12), sólo quedaba una manera lógica de llegar a su conocimiento: “aproximarse a ellas a través de su descripción gramatical o de un compendio sistematizado”. Ese tipo de estudio con foco en la gramática llegó a ser, como lo denominan

Richards y Rogers (2001), una especie de ejercicio gimnástico mental. Los cánones de escritores clásicos seguían siendo los ideales de la lengua, y los objetivos de la enseñanza eran la perfección en la construcción sintáctica, el sistema de flexiones y la formación léxica (Sánchez, 2005), con el fin de “lograr un producto químicamente puro, no condicionado por la corrupción propia del habla coloquial” (Sánchez, 1992:171). Como durante los siglos XVIII y XIX se pasó a enseñar varias otras lenguas en las escuelas, la manera de enseñar las lenguas clásicas simplemente se aplicó también a la enseñanza de esas otras lenguas. Esta metodología que se concentraba en la gramática se hizo conocida como “método gramática-traducción”, o “método tradicional”, el primer método en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (Richards y Rodgers, 2001).

Para entender los fundamentos del método gramática-traducción, hay que ver cómo fue percibido el fenómeno de la lengua dentro de su teoría. Cassany (2005, en Zebadúa y García, 2011:17) nota que en los primeros métodos de enseñanza la lengua se consideraba como un “conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender”. Esos contenidos se referían a la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico, todos aglutinados por el término clave - la gramática -. El mismo autor concluye que si la gramática marca la estructura de la lengua, entonces lo que se aprendía en las clases de lengua era la estructura de la misma. Se puede ver que esa actitud hacia la enseñanza de la lengua con foco en su sistema estructural - su gramática -, corresponde a uno de los dos conceptos mencionados en el primer capítulo, el concepto de la lengua como un sistema.

Las características principales del método eran: el foco en la lectura y la escritura, las listas de vocabulario, la traducción, el uso de la lengua materna en el aula para dar instrucciones a los alumnos y para hacer comparaciones con la lengua que se estudiaba (Richards y Rogers, 2001). El aprendizaje se organizaba de manera deductiva: se presentaba una regla, que luego se estudiaba y practicaba en los ejercicios de traducción de frases sueltas. La forma de enseñanza era frontal, así que no había interacción ni entre el docente ni el estudiante, ni entre estudiantes. El tratamiento de errores era muy importante: un error se consideraba algo negativo, y los profesores tenían la obligación de corregirlos en el mismo momento en que se

producían (Melero, 2000). Se podría decir que, dado que se basaba en la gramática - un sistema bien organizado mediante sus reglas -, este método ofrecía “un modelo de corrección y perfección claro y altamente estimado” (Melero, 2000:26), y además permitía “cuantificar con facilidad lo que se enseñaba y lo que la/el estudiante ‘ha aprendido” (Melero, 2000:26). Una de las causas por las que el método gramática-traducción era aceptado en la mayoría de las escuelas europeas y estadounidenses en el siglo XIX era que los profesores en realidad no tenían que hablar la lengua perfectamente ni ser hablantes nativos, porque solamente tenían que presentar el valor gramatical de una lengua, y no su valor comunicativo (Melero, 2000).

La mayor deficiencia del método gramática-traducción era que le faltaba el tratamiento del aspecto comunicativo de la lengua, es decir “se alcanzaban conocimientos *sobre* la lengua, pero no capacidad y destreza en el manejo de la misma” (Doval y Soliño, 1998:375). Según Martín (2009), el método mencionado desatendía las destrezas orales, no favorecía la interacción, se presentaban muestras de lengua descontextualizadas, era poco motivador, y todo eso no capacitaba a los alumnos para comunicarse en una lengua extranjera. La falta de esta capacidad supuso un problema en la segunda mitad del siglo XIX, porque los cambios que en ese entonces ocurrían, requerían de la gente la habilidad de poder usar la lengua en la comunicación real, de lo que habla Sánchez (1992), enumerando los factores que favorecieron el cambio en el estudio de lenguas extranjeras: los estudios de lingüística cobraban cada vez más autonomía, se desarrolló el sistema de comunicaciones, se expandieron las relaciones industriales y comerciales, por lo que varias organizaciones privadas empezaron a ofrecer cursos de idiomas para adultos. En esas condiciones nuevas, era evidente que el método gramática-traducción no era adecuado para el estudio de lenguas, lo que abrió la puerta para nuevas corrientes en la historia de la didáctica de la lengua, de lo que se hablará a continuación.

3.2. Período entre el método gramática-traducción y el enfoque comunicativo

Uno de los primeros autores que notaron ciertas desventajas del aprendizaje concentrado en la gramática fue Pedro Simón Abril (1589, en Sánchez, 1992), criticando la distancia entre la lengua que se aprendía y la lengua que sería más cercana al uso común de la gente, y también insistiendo en el uso de la lengua que se aprendía durante las clases, en este caso la castellana. Un fenómeno más que revelaba la ineficacia de la enseñanza basada exclusivamente en la gramática y la traducción de lenguas antiguas se denominó “ciceronianismo”, llamado por su objetivo principal de “conseguir un perfecto estilo latino según el tipo de vocabulario, las formas y las cadencias de Cicerón” (Martín, 2009:58). La enseñanza “ciceronianista” suponía la perfección de la forma conseguida por medio de mucha repetición y memorización, mientras que el sentido de los mensajes no tenía tanta importancia, siempre que la forma fuera correcta.

A finales del siglo XVI ya era evidente que para aprender la lengua necesaria para el tipo de uso que exigía la vida de la época (el comercio y los viajes relacionados con ello), no era suficiente leer una gramática. Los primeros intentos de ofrecer otro tipo de material para la enseñanza de carácter más práctico fueron los libros de diálogos con ejemplos de los diálogos más típicos de la vida cotidiana, que tenían el fin de ofrecer el acceso a la lengua hablada aun a la gente que no tenía una educación clásica ni los conocimientos gramaticales, pero sí tenía las necesidades de hablar cierta lengua para, por ejemplo, realizar un negocio, pedir comida en una posada o para preguntar por el camino en sus viajes (Sánchez, 1992). Poco a poco se despertaba la consciencia de que se debería aprender a “hablar la lengua”, y no sólo conocer su gramática, lo que significaba que había que desarrollar nuevos métodos y materiales para aprenderlo. De eso se ve una vez más que ya en el siglo XVI empezó la rivalidad entre las dos tendencias opuestas: la enseñanza basada en la gramática (lectura, comprensión y memorización de textos) y la enseñanza directa o conversacional (Sánchez, 1992). No obstante, esta tendencia conversacional, aunque existiendo paralelamente con la tradición gramatical de la enseñanza de lenguas, no podía peligrar el dominio de la última en los

círculos académicos.

Aunque los siglos XVII, XVIII y la primera mitad del siglo XIX todavía llevaban los rudimentos del tipo de estudio relacionado con las lenguas clásicas, de lo que surgió el método gramática-traducción, en la segunda mitad del siglo XIX se fundó en Europa el Movimiento reformista, que trajo cambios significativos en la enseñanza de lenguas. Uno de sus representantes más importantes fue el lingüista alemán Wilhelm Viëtor, que criticaba mucho el método antecedente, reclamando que se usaran las reglas de una lengua muerta para enseñar una lengua viva, y subrayando que ninguna lengua moderna debería ser enseñada con ese método (Melero, 2000). Uno de los reformadores, P. Passy (1899, en Sánchez, 1992:247) criticó abiertamente el método gramática-traducción, subrayando la ironía de que, después de trabajar tantos años siguiendo los procedimientos de la enseñanza tradicional, la gente tenía “los conocimientos necesarios para interpretar [...] un texto de Goethe o de Shakespeare”, pero no era capaz “ni de comprar siquiera un billete de ferrocarril o de solicitar una habitación en el hotel” estando de viaje. Como con la llegada del siglo XX creció el número de países independientes en Europa, el conocimiento de varias lenguas nacionales se convirtió en una condición *sine qua non* para sobrevivir en el mercado europeo, en una realidad donde los ejemplos del uso de la lengua cotidiana, como las que menciona Passy en su ejemplo, tenían mucha importancia.

Este nuevo pensamiento promovido por los reformistas abrió la puerta para que entrara en la escena metodológica un método nuevo - el método directo o el aprendizaje natural -, cuyo objetivo era evitar la falsa expectativa de los estudiantes, que les provocaba frustraciones cuando se daban cuenta de que no sabían integrar el conocimiento gramatical pasivo en el uso práctico de la lengua que aprendían. El nuevo método se denominó “directo”, porque la lengua se enseñaba *directamente*; es decir, en el aula no se usaba la lengua materna, sino solamente la lengua que se aprendía (Melero, 2000). El objetivo del nuevo método era que “la/el estudiante empezara a pensar en la nueva lengua y pudiera constituir un nuevo sistema lingüístico independiente de su lengua materna” (Melero, 2000:42). Los creadores del método encontraron la inspiración para diseñar tal aprendizaje para que no fuera artificial en la

adquisición de la lengua materna por los niños, como que fue el caso con François Gouin, profesor del latín de Francia (Sánchez, 1992). Él notó que los niños adquirían la lengua sin saber ni estudiar gramática, de lo que concluyó que la pieza clave en el proceso de aprendizaje no era el conocimiento de las normas formales de una lengua, sino la imitación, la exposición a la lengua hablada, la conversación. Según Maximilian Berlitz, lingüista estadounidense de origen alemán, que se hizo conocido por sus escuelas donde se aplicaba el método nuevo, las características del mismo eran: poner énfasis en la lengua oral, excluir completamente la traducción y explicaciones gramaticales, hasta haber alcanzado un mínimo grado de conocimientos, insistir en la conversación y técnica de pregunta-respuesta (Sánchez, 1992). El método directo o el aprendizaje natural marcó un gran cambio en la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, atrayendo la atención del mundo de la didáctica de la lengua sobre el valor comunicativo de la misma, y de esto nacerían varios métodos nuevos en el siglo XX.

Uno de los métodos nuevos mencionados fue el “método audiolingual”, establecido por la necesidad de enseñar lenguas extranjeras a los militares estadounidenses en un corto espacio de tiempo, para que los mismos pudieran infiltrarse en el ejército enemigo durante la segunda Guerra Mundial (Otero, 1998). El método nuevo se fundó en la base de la teoría del estructuralismo, según el que “el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos” (Martín, 2009). El aprendizaje consistía en ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos - los ejercicios *drill*, en las que la estructura gramatical tenía más importancia que el vocabulario (Martín, 2009). Al mismo tiempo en Gran Bretaña se desarrolló otro método que se originó también del estructuralismo, el “método situacional”, en el que los contenidos gramaticales eran aprendidos inductivamente; es decir, a través de la deducción de reglas por parte de los alumnos después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presentaba la situación (Martín, 2009). Para aprender la lengua y fijar sus estructuras gramaticales se usaban también ejercicios *drills* y ejercicios de sustitución (Martín, 2009). No obstante, aunque el método situacional, a diferencia del método audiolingual, tuviera añadido el concepto de la situación, esa diferencia

era más teórica que práctica, y muy pronto los investigadores se dieron cuenta de que para aprender una L2 no era suficiente solo predecir el uso de la lengua a base de los eventos situacionales y memorizar las estructuras, sino también incluir el potencial creativo y comunicativo del usuario individual de esa L2.

A finales de los años sesenta empezó la crisis de los modelos estructuralistas (González y Martínez, 1998). Uno de sus críticos más prominentes era Noam Chomsky, el lingüista estadounidense que se oponía a la teoría estructuralista que consideraba que el aprendizaje de una lengua era la formación de hábitos, y destacaba mucho la importancia del aspecto creativo de cada persona en el proceso de aprendizaje, al que, en su opinión, los estructuralistas no prestaban mucha atención (Richards y Rogers, 2001). Conscientes de las deficiencias de todos los métodos anteriores, los lingüistas trataron de encontrar un nuevo método durante los años setenta y ochenta, así que en estas dos décadas aparecieron varios métodos alternativos. (Richards y Rogers, 2001). La autora Otero (1998) describe brevemente los 5 métodos alternativos más importantes de ese período en su artículo “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?”, y su descripción ha servido de base para este párrafo. El primer ejemplo es el “método silencioso”, que apoyaba la mayor independencia del alumno. El profesor estimulaba a los alumnos usando pocas palabras y a veces objetos reales para introducir vocabulario, pero su tarea era permanecer en silencio la mayor parte del tiempo, para que los alumnos pudieran descubrir libremente cómo resolver una situación lingüística. Otro método alternativo era el “método de la respuesta física total”, que se basaba en la teoría psicológica de que la memoria se amplía si se estimula mediante la asociación de actividades motoras durante el aprendizaje de lenguas, porque ellas bajan la ansiedad. La tarea del profesor era conducir la acción de los alumnos a través de mandos. El método alternativo siguiente fue la “sugestopedia”, sugiriendo que uno podría aprender más, si su mente está completamente relajada, así que se prestaba mucha atención a las condiciones en las que tenía lugar el aprendizaje. Se usaba mucho la música, la ambientación de la sala de clases, y actividades como el juego de roles y la dramatización. El quinto método es el “enfoque natural”, que se basaba en el modelo del monitor del profesor estadounidense Stephen Krashen. Para él, lo más importante en el

aprendizaje era que el alumno fuera expuesto a un input comprensible, es decir, que pudiera entender el mensaje recibido, porque solamente entonces podría procesar ese input y ponerlo en su memoria permanente que podría activar en cada momento. Krashen hacía mucha diferencia entre el aprendizaje y la adquisición, abogando por la última, así que su método no requería ni explicaciones gramaticales, ni repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos en el aula, porque para él la práctica gramatical debía tener su lugar fuera de la clase (Martín, 2009).

A pesar del número significativo de nuevos métodos descritos, la mayoría de ellos se quedó en un nivel más o menos experimental. Sus aspiraciones, al igual que las de los mencionados Passy, Gouin y otros investigadores que querían encontrar el método adecuado para poder usar la lengua libremente en la vida cotidiana, se realizaron con mayor repercusión en el siglo XX con el nacimiento del enfoque comunicativo, que será el tema del subcapítulo siguiente.

3.3. Enfoque comunicativo

El evento más importante en los años setenta, aparte de la aparición de varios métodos alternativos, fue el nacimiento del enfoque comunicativo, por lo que el papel de la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas sufrió un cambio notable (Gutiérrez, 1998). La historia de desarrollo del nuevo enfoque empezó con el trabajo del sociolingüista estadounidense Dell Hymes, que presentó en 1964 su concepto de competencia comunicativa. De alguna manera su trabajo

“fue la espoleta que de modo más influyente alimentó la reacción ante la estrecha mirada de la competencia chomskyana y desde el que comienza a desarrollarse la noción de *competencia comunicativa*, que trascendía el concepto de competencia lingüística del paradigma generativo, limitada a la condición de gramaticalidad, en la medida en que la competencia del hablante es concebida como un conjunto de conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo” (González y Martínez, 1998:393).

La adquisición de cierto nivel de competencia comunicativa por parte del alumno se convirtió en el objetivo principal de la enseñanza de lenguas, lo que suponía la integración de los cuatro componentes de la misma: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia discursiva (Gutiérrez, 1998:111). Las características principales de la enseñanza basada en comunicación eran las siguientes: el uso de la lengua prevalecía sobre el conocimiento lingüístico; el aprendizaje era más eficaz si la lengua se usaba en las condiciones más parecidas a las de la vida cotidiana; la enseñanza se centraba en el /la estudiante para que este consiguiera mayor autonomía (Melero, 2000).

Mientras que el enfoque gramatical se centraba en el concepto de la lengua como sistema normativo, el concepto de la lengua como un instrumento de comunicación era el eje principal dentro del enfoque comunicativo y de todos los métodos que provinieron del mismo. Claro, esta actitud hacia la lengua no quería decir que la gramática no existiera como tal porque está siempre presente en la lengua, ya que a ella pertenecen las formas de las palabras y las reglas para su organización lógica, pero el aspecto sistemático y normativo no estaba en el foco de investigación de los defensores del enfoque comunicativo. Lo que promovía ese enfoque era la percepción de la lengua como una herramienta necesaria para la realización de un acto comunicativo, lo que significaba que la enseñanza de la lengua se centraba en la búsqueda de maneras adecuadas a través de las que transmitir el mensaje deseado: lo primordial ya no era poder analizar la estructura gramatical de un enunciado, sino saber qué objetivo funcional se podía alcanzar con su uso en un acto comunicativo.

Cuando hablan de la teoría del aprendizaje de una lengua extranjera en la que se basa el enfoque comunicativo, Richards y Rogers (2001) mencionan tres elementos importantes: que se deberían usar las actividades que incluyen la comunicación real, porque estas actividades promueven el aprendizaje; que se deberían usar las actividades en las que el lenguaje se usa para realizar cierta tarea significativa y que se debería presentar el lenguaje que fuera significativo para los estudiantes, es decir, el que pueden usar para realizar las actividades descritas. Las últimas, en opinión de los autores mencionados, estimulan el proceso de la adquisición - el desarrollo inconsciente del sistema de la lengua que se estudia, como el

resultado del uso del lenguaje para la comunicación real. A diferencia de este proceso, el aprendizaje supone la representación consciente de conocimientos gramaticales, como el resultado de la instrucción, y como tal el aprendizaje no puede llevar a la adquisición.

Como el dominio completo de la lengua se identificaba “con el uso correcto y apropiado de las cuatro destrezas” (Doval y Soliño, 1998:376), las actividades comunicativas incluían el desarrollo tanto de las destrezas receptivas (escuchar y leer), como de las productivas (hablar y escribir). Los materiales que se usaban solían ser de tres tipos: los que estaban basados en los textos (varios manuales), los que estaban basados en las tareas (libros de ejercicios, tarjetas de referencia, etc.) y los materiales auténticos (los artículos de periódicos, los anuncios, etc.) (Richards y Rogers, 2001). El conjunto de varias actividades y contenidos significativos para el alumno debían ayudarle a “orientarse en un nuevo mundo y desarrollar una nueva perspectiva de su propio mundo” (Melero, 2000:103). Lo que también fue creado para alcanzar el objetivo descrito fue el diseño de un *syllabus* propuesto y elaborado por un grupo de expertos (D.A. Wilkins, J.A. van Ek, J.L.M. Trim y Richterich) y el Consejo de Europa. Ese *syllabus* contenía las actividades y las unidades jerárquicamente organizadas por el criterio de las categorías nociofuncionales, que incluían “los conceptos expresados a través de la lengua, como, por ejemplo, tiempo, cantidad o frecuencia”, y “las funciones comunicativas, como, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar” (Melero, 2000:84).

El papel del profesor en el enfoque comunicativo era mucho menos central que en la enseñanza basada en gramática, ya que uno de los objetivos de la enseñanza basada en comunicación era el uso independiente de la lengua que se estudiaba por parte del estudiante. Teniendo en cuenta que muchos profesores por la naturaleza de su vocación y por la larga tradición de la enseñanza frontal en la educación están acostumbrados a tener el papel principal en la clase y corregir los errores inmediatamente, el cambio de su papel en el aula a veces requiere cierto período de acostumbración (Richards y Rogers, 2001). Sánchez (1992:340) justifica el papel central del alumno, diciendo que “realmente quien debe aprender y usar la lengua aprendida es *el alumno*”, aunque añade que, sin embargo, “la tarea del

profesor es clave, pero como guía y orientación, sin restar protagonismo al alumno”.

Una de las críticas del enfoque y de su programa nociofuncional era que había “heredado de los métodos anteriores el aprendizaje memorizado de estructuras a base de ejercicios de fijación” (Melero, 2000:104). Luego, algunos críticos se preguntaban si los profesores, cuya lengua materna no era la que enseñaban, podían seguir el enfoque comunicativo, y si se podía evaluar la competencia comunicativa (Melero, 2000). A pesar de las críticas mencionadas, la repercusión que produjo esa nueva corriente didáctica en los círculos académicos ha permanecido en los mismos hasta los tiempos actuales. Lo último es visible en unas innovaciones metodológicas del siglo XXI, cuya intención es sistematizar y promover más la enseñanza basada en la comunicación. Sánchez (1992) menciona y describe dos novedades importantes: el enfoque por tareas y la creación del MCER. Los últimos dos serán descritos más detalladamente en el subcapítulo que sigue.

3.4. Enfoque por tareas y MCER

Uno de los aspectos más relevantes del enfoque comunicativo es que fue creado como un tipo de reacción a los problemas constantes del aula, que estaban relacionados con las típicas frustraciones estudiantiles. Sánchez (1992:339) enumera estos problemas:

“la incapacidad de los alumnos para utilizar lo aprendido en la comunicación real; la falta de interés y motivación de los discentes; el tedio y aburrimiento generado en la clase de lengua; la consecuente pérdida de eficacia en la docencia y discencia; la errónea equiparación, incluso en términos absolutos de gramática y lengua, como si el lenguaje estuviese constituido exclusivamente por *gramática*, entendida esta como un conjunto de reglas con su correspondiente elenco de excepciones”.

El resultado de los problemas mencionados a menudo es su acumulación en la situación que Zebadúa y García (2012) llaman la *incontinencia verbal*, cuando el profesor inicia una discusión y los alumnos tienen miedo de hablar enfrente del resto de la clase o usan frases tipo, muy simples y previsibles, las que pueden funcionar en mucho contextos. Una de las variantes

metodológicas procedentes del enfoque comunicativo es el ya mencionado enfoque por tareas que, gracias a su relación directa con las situaciones de la vida real, trató de aumentar el interés de los alumnos por la enseñanza y de ayudar a resolver estos problemas que surgían en el enfoque comunicativo tradicional.

Como ya el enfoque comunicativo ponía el énfasis en el uso de lengua en las situaciones reales, el enfoque por tareas profundizó el tópico basando sus tareas en las tareas operativas de la vida real. Sánchez (1992:346) usa la definición de una tarea en general para derivar la definición de una tarea para la enseñanza de idiomas: si la primera es “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada”, entonces la segunda es “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto del aprendizaje”.

Mientras que el *syllabus* nociofuncional en el enfoque comunicativo no se alejó tanto del origen “gramatical” tradicional, dado que el contexto y la comunicación al inicio servían en realidad a la fijación de las estructuras gramaticales, el diseño del *syllabus* basado en el enfoque por tareas de alguna manera intenta simular las situaciones de la vida cotidiana, partiendo del hecho de que la vida y es una secuencia interminable de tareas, que siempre están orientadas hacia un fin (Sánchez, 1992). La esperanza del profesorado es que los alumnos estén interesados en la realización de la tarea en el aula precisamente porque puedan asociarlo con una posible situación de la vida real. Una de las pretensiones del enfoque por tareas es que los alumnos se den cuenta de que, aunque en el trabajo de clase la realización de una tarea, por ejemplo la compra de un pasaje, no afecta para nada su vida personal, esa situación simulada de verdad un día podría ser vital en su vida (Sánchez, 1992). Dicho de manera más breve, los alumnos tienen que ser conscientes de la utilidad de lo que aprenden, porque en tales condiciones su interés por el aprendizaje crece.

Un ejemplo de una tarea en el aula sería la organización de un viaje: los alumnos tienen que encontrar un alojamiento, comprar los billetes de transporte público y otras cosas necesarias

para realizar un viaje. En cuanto a las formas gramaticales, ellas aparecen de acuerdo con las situaciones que requieren su uso, como por ejemplo el uso de la forma de verbo en condicional para hablar sobre las preferencias a la hora de elegir el destino de un viaje. Esto quiere decir que el orden en el que se exponen los contenidos gramaticales no está necesariamente relacionado con la complejidad de las estructuras, sino con la frecuencia con la que se usan esos contenidos en la vida cotidiana y su relevancia al tema. El enfoque por tareas motiva el desarrollo de la competencia comunicativa, porque obliga al alumno a que use la lengua que estudia y lo motiva a trabajar más independientemente.

De las tareas también habla el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*), un documento aprobado por el Consejo de Europa, que hoy se considera punto de referencia para la creación de currículos y que define los niveles de dominio de la lengua, lo que permite “comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (Sánchez, 1992:356). Los beneficios de MCER son, entre otras cosas, la facilitación de la movilidad de los alumnos entre distintos sistemas educativos y la promoción de la comunicación e intercambio cultural entre las lenguas y culturas europeas, por lo cual promueven un enfoque orientado a la acción.¹ Estos últimos logros de didáctica de la lengua demuestran el interés y los esfuerzos constantes de los profesores e investigadores por encontrar una perfección metodológica, que capacitaría a los estudiantes a usar la lengua de una manera que al mismo tiempo fuera correcta y adecuada para el contexto en el que tiene lugar el acto comunicativo. La última idea se tratará con más detalle en el subcapítulo siguiente.

3.5. Perfección metodológica

Con el enfoque comunicativo se despertó la consciencia de que el conocimiento de una lengua extranjera “no debe limitarse tan sólo a aquello que un hablante necesita saber para comunicarse [...] con un código lingüístico propio en cada situación y contexto, sino [...] saber

¹ El enfoque orientado a la acción es en realidad una evolución del enfoque por tareas, en el cual, al ver al alumno como agente social se quiere que el mundo entre en el aula y el alumno use sus conocimientos activamente fuera del aula.

qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar” (Pozuelo, 1998:428). Unos autores lo consideran el método que más se acercó a la perfección metodológica, aunque, claro, los investigadores tienen en cuenta que la búsqueda de un método ideal para todos los contextos de aprendizaje en realidad es un proceso eterno de adaptación de varios estilos de enseñanza. Martín (2009:68) defiende el enfoque comunicativo con las palabras siguientes:

“[...] me inclino a presentar el enfoque comunicativo como el marco metodológico ideal de actuación docente, al entender que el objetivo educativo del profesor de lengua extranjera es que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa plena, lo que implica una competencia lingüística, tener en cuenta el contexto donde se produce la comunicación y por supuesto las características de los alumnos, sus necesidades, estilos de aprendizaje, condiciones e intención comunicativa”.

Después de analizar los rasgos principales tanto de la enseñanza basada en gramática y la que está basada en comunicación, surge la pregunta si es posible encontrar un método en el que la gramática y la comunicación no se excluyan, sino que se complementen el uno al otro, y si el camino posible hacia la creación de tal método es la combinación de las mejores características de ambos tipos de enseñanza. Ya en el siglo pasado el doctor L. A. Baralt intentó encontrar este punto de equilibrio en su libro “Harmonic Method for learning Spanish”, publicado en Nueva York en 1899, preguntándose “¿por qué abandonar la gramática totalmente, si esto puede ayudar a los alumnos, si muchos acuden precisamente a ella? ¿Por qué no ha de ser bueno aprender algo de gramática, algo de traducción, comparar la lengua materna con la que se aprende para sacar observaciones provechosas” (en Sánchez, 1992:232)? Esta tendencia de investigar los posibles beneficios de la mezcla de dos enfoques opuestos será el tema del próximo capítulo.

4. Nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras

El penúltimo capítulo de la parte teórica de esta tesina presenta el intento de unir todo lo que fue descrito en los capítulos anteriores, con el fin de tratar de encontrar la respuesta a la pregunta eterna de la ciencia metodológica en el campo de la didáctica de la lengua: ¿existe un método en el que los conocimientos gramaticales y la competencia comunicativa se desarrollen simultáneamente, sin que el tratamiento de uno perjudique al tratamiento de otro? Se expondrá el tema de la presencia de la gramática dentro de la enseñanza comunicativa y las maneras de su integración en la misma. Se repasarán las propuestas más relevantes hechas por varios investigadores, para llegar hasta la conclusión sobre el tema.

4.1. Rudimentos del método gramática-traducción

Hoy en día, a pesar de los esfuerzos hechos por los investigadores para que la enseñanza esté cada vez más orientada hacia la comunicación, todavía se siente la influencia de los postulados de la enseñanza basada en la gramática, aunque, claro, de manera menos pura y estricta. Recordemos que el procedimiento típico de una clase que sigue el enfoque gramatical se podría resumir así: en primer lugar se presentan las reglas gramaticales apoyadas con unos ejemplos, luego se presenta una lista de vocabulario, y en la etapa final se hace una traducción que habitualmente requiere el uso de las reglas gramaticales y del vocabulario que se había presentado en las primeras dos etapas (Sánchez, 1992). A pesar de que ya no se usa el método gramática-traducción clásico en el aula, la mayoría de la gente que ha aprendido cierta lengua extranjera en las últimas décadas, probablemente se haya encontrado por lo menos con una de estas técnicas a lo largo de su camino educativo. Luego, es muy posible que esta misma mayoría se haya encontrado también con un manual de lenguas extranjeras que tuviera las unidades organizadas por la complejidad de las reglas gramaticales que incluía. La lógica supone que si algo todavía se usa por lo menos en una medida reducida, obviamente tiene

unas ventajas que facilitan la enseñanza en ciertos aspectos, lo que reconoce Sánchez (1992): la naturaleza sistematizada de la gramática permite cuantificar fácilmente lo que se enseña y lo que se aprende, simplifica el proceso de preparación de un profesor para su clase, y da la oportunidad a los docentes que no son hablantes nativos de realizar el programa de enseñanza sin muchas dificultades, ya que probablemente es menos exigente seguir la progresión de los contenidos organizados por el criterio gramatical, que improvisar y crear la simulación de una comunicación real en el aula, que es una de las tareas más importantes de los profesores dentro del enfoque comunicativo.

4.2. Cómo integrar la gramática en la enseñanza comunicativa

El desarrollo histórico de la metodología fue testigo de un gran proceso de cierta degramaticalización de la enseñanza de lenguas que ocurrió como consecuencia inmediata de la aparición del enfoque comunicativo, porque “el aprendizaje de la gramática fue presentado como incompatible con una enseñanza, cuyo objetivo último era la capacidad comunicativa” (Doval y Soliño, 1998:376). No obstante, sea como sea la percepción de la gramática en varios métodos, es indudable que ella supone una parte importante en la enseñanza de idiomas, y lo que hay que investigar es cómo debería ser la gramática que se presenta durante un curso de cierta lengua extranjera, en lo que podría ayudar el concepto la “gramática de una lengua extranjera” o GLE, propuesto por las autoras Doval Reixa y Soliño Pazó (1998).

Las características de GLE son: es una gramática normativa; parte de una concepción más amplia que incluye fonética, morfología, sintaxis, semántica y pragmática; presenta los fenómenos lingüísticos que se usan con mucha frecuencia en la comunicación real; las reglas se organizan de forma inductivo-empírica y no deductivo-teórica, lo que significa partir de un texto y profundizar con ejercicios; contiene explicaciones de hechos que para los nativos son automáticos y no presentan ningún problema; es una gramática de resultados, en la que se

exponen reglas exactas de uso solamente a través de los resultados, y no necesariamente el camino seguido para llegar hasta ellos; siempre cuando sea posible se ofrecen capítulos bilingües para notar las posibles interferencias entre la lengua materna y la lengua que se estudia. El concepto de GLE puede servir como un modelo útil para la incorporación de la gramática en la enseñanza de idiomas.

Según lo visto se puede concluir que, después de haber acabado la época de la renuncia a la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los retos para los docentes del siglo XXI es encontrar la manera adecuada en la que se puedan incorporar los contenidos gramaticales dentro del aprendizaje basado en la comunicación, de lo que se hablará más a continuación.

Si se habla de la situación actual en cuanto a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, es visible el dominio de los métodos orientados hacia la comunicación, lo que confirma la percepción de la lengua principalmente como un vehículo necesario para comunicarse con otras personas. Sin embargo, ya que ninguna lengua puede escapar del hecho que tiene una organización sistemática, es decir, su gramática, la enseñanza de idiomas basada en la comunicación no niega la presencia de algún tipo de análisis gramatical en sus procedimientos. Sánchez (1992:307) afirma que “el dilema que se ha planteado con cierta frecuencia en la metodología de la enseñanza de lenguas no debería ser *gramática sí o gramática no*, sino más bien *gramática CÓMO*”. Por todas estas razones, el tema del debate más relevante en la metodología de enseñanza de lenguas desde sus inicios ha sido “el papel que se ha de asignar a la instrucción gramatical” (Gutiérrez, 1998:111).

En su artículo Rebolledo (1998) cuestiona el problema de la instrucción gramatical dentro de una enseñanza comunicativa. Lo que le inspiró a dedicarse a este tema fue la experiencia que tuvo trabajando de lectora en la Universidad de Boulder, Colorado. La autora describe cómo, después de dos horas trabajando con el pronombre de objeto directo, se confrontó con la evidente falta de entendimiento de la gramática en general cuando una alumna exclamó: “Ah, ¡pero es que sustituye a un nombre” (1998:317)! Al detectar los problemas relacionados con

el conocimiento de la gramática, Rebolledo empezó a entender la utilidad del concepto de la “entrada gramatical” o del “input”, al que había conocido en un curso de metodología antes de iniciar su actividad docente. El concepto se basa en la teoría de la “entrada gramatical estructurada”, o del “input estructurado”, creada por el profesor estadounidense Van Patten. Rebolledo (1998:318) dice que la novedad de esta teoría es que “*no se trata de eliminar la instrucción gramatical explícita, sino de introducirla en nuestras clases sin sacrificar una enseñanza comunicativa y significativa*”. El eje principal de la teoría del input estructurado es la consciencia de que los alumnos, al recibir un input comprensible, desarrollan una presentación mental del sistema de la lengua meta, en la que producen las conexiones entre las formas y los significados. En este contexto, el input denomina “toda la información gramatical que se le da al estudiante para que este alcance la capacidad de producción (output)” (Rebolledo, 1998:318). Lo característico para el input estructurado es que se les presentan a los alumnos materiales auténticos en la lengua que se estudia (textos de revistas, anuncios, fragmentos de varias canciones, etc.) que contienen las formas que se quieren enseñar. Después de su exposición a este tipo de input, se presenta a los alumnos una breve descripción del paradigma gramatical, en lugar de darles largas explicaciones analíticas. El paso final son actividades diseñadas de tal manera que exigen de los alumnos el uso de la forma que se les quiere enseñar, porque solamente a través de esa forma podrán resolver la tarea y que la misma tenga sentido. Rebolledo (1998:320) lo explica a través de un ejemplo: a la hora de aprender cómo se expresa el pasado mediante el pretérito indefinido, los alumnos escuchan la secuencia “Juan guardó dinero en el barco.”, y luego seleccionan una de las siguientes tres frases adverbiales que puede añadirse a dicha secuencia: el lunes pasado/ahora mismo/la próxima semana. De esta manera, al elegir la respuesta correcta, los alumnos forman la conexión entre la forma del pretérito indefinido de verbo “guardar” con la frase adverbial que marca el pasado y la integran en su representación mental del sistema de la lengua que estudian, es decir, “estructuran su input”. Se puede notar que las actividades de este tipo no exigen la producción inmediata de la forma gramatical por los alumnos, sino más bien “algún tipo de respuesta sencilla pero que implique la comprensión de la estructura gramatical” (Rebolledo, 1998:322).

Uno de los rasgos de la enseñanza que incluye las actividades de input estructurado es que no toda la responsabilidad en la clase cae sobre la espalda del profesor, sino que se requiere y motiva a los estudiantes a que activen sus procedimientos mentales para conseguir conocimientos nuevos. La teoría creada por Van Patten y descrita por Rebolledo es una de las muchas presentadas por varios investigadores que intentaron diseñar una manera mejor con la que se pudiera integrar la gramática en la enseñanza comunicativa. El subcapítulo siguiente tratará el tema de uno de los más famosos entre estos diseños: el concepto de “atención a la forma”.

4.3. Atención a la forma

El concepto de “atención a la forma”, fue elaborado en el libro de las profesoras estadounidenses Doughty y Williams (2009) y presenta un modelo de integración de la gramática en la enseñanza comunicativa. La creación del concepto parte de la suposición de que, si la enseñanza de lenguas extranjeras está centrada en la experiencia y el significado, como lo está en el enfoque comunicativo, esto puede llevar a la pérdida del desarrollo de ciertos elementos lingüísticos que son necesarios para alcanzar un dominio pleno de la lengua. La llegada hasta cierto punto del conocimiento de una L2 a través de la adquisición de ciertas estructuras y vocabulario necesarios para realizar ciertas situaciones comunicativas, relacionado con el foco en la experiencia y el significado, puede resultar con la capacidad de los alumnos de comunicarse eficazmente, pero cometiendo errores. De ahí que Doughty y Williams (2009:16) concluyan que “se ha llegado a afirmar con intensidad que la atención a la forma debería ser necesaria para estimular a los estudiantes a ir más allá de un lenguaje eficaz para la comunicación y alcanzar el objetivo de la competencia en la segunda lengua”.

Para explicar la atención a la forma, las autoras eligen la definición de Long (1998 en Doughty y Williams, 2009:17): “la atención a la forma consiste normalmente en un cambio ocasional de la atención a las características del código lingüístico (por parte del profesor y/o

de uno o más estudiantes) provocado por problemas observados con la comprensión o la producción”. La innovatividad de este concepto es el cambio en el entendimiento del papel de la instrucción gramatical en la enseñanza de idiomas y la ruptura con la polarización histórica entre las posturas “la gramática debe seguir siendo tabú” y “la gramática es lo primero”. Lo que hace falta es despertar en los alumnos la consciencia de que en realidad necesitan ciertas formas para realizar ciertos objetivos comunicativos, es decir que ambos aspectos de la lengua, el formal y el funcional, deberían ir juntos hacia el mismo fin - la comunicación en cierta lengua sin interferencias en el canal comunicativo. De esto se puede deducir el eje fundamental del nuevo concepto: “que el significado y el uso deben ser evidentes para el aprendiente ya en el momento en que la atención se centra sobre el aparato lingüístico necesario para que el significado sea entendido” (Doughty y Williams, 2009:18).

El elemento constitutivo de la atención a la forma es el “realce del input”, llamado así por Sharwood Smith (Doughty y Williams, 2009), y que presenta un conjunto de estrategias usadas en la clase, cuyo objetivo es “destacar e incrementar la percepción de los elementos de la lengua meta” (Doughty y Williams, 2009:38). Para aclarar, un ejemplo podría ser que un profesor de español, después de haber notado la ausencia de la -s del plural en el discurso de sus alumnos sobre cierto tema, para un momento para escribir en la pizarra unas palabras en plural relacionadas con el tema de la clase, subrayando la -s del plural, enfatizándolo con la entonación, y exigiendo a los alumnos que lo repitan en voz alta. Este es el caso cuando se aplica la atención a la forma al notar los errores de los alumnos, que es, junto con el caso cuando los alumnos solos piden aclaraciones gramaticales, el más común. No obstante, la atención a la forma puede aplicarse y de manera preventiva, lo que ilustra el ejemplo siguiente que mencionan Doughty y Williams (2009): los alumnos tienen que resumir la información más importante sobre el desarrollo económico en Japón en la última década, basando sus resúmenes en un par de textos que tratan este tema. En estos textos se usan frecuentemente los términos como “subió”, “cayó”, “creció”, “se hundió”, “cayó en picado”, “aumentó”, “disminuyó”, “declinó”, “se dobló”, “se deterioró” y “excedió”. Todos estos términos están subrayados o escritos en cursiva, lo que atrae la atención de los alumnos a la forma del pretérito indefinido, ofreciéndoles al mismo tiempo el vocabulario útil y necesario para la

realización de su tarea principal: la escritura o la exposición oral de un resumen. Las investigaciones realizadas por las autoras confirmaron que los alumnos que habían sido expuestos a este tipo de atención a la forma con su distinción gráfica, han conseguido luego mejores resultados en cuanto al uso frecuente y correcto de las formas subrayadas.

Surge la pregunta lógica: ¿en qué formas uno se debería concentrar? La posible respuesta sería: en las formas que tienen un concepto completamente diferente en la lengua materna y en la lengua que se aprende. Así Doughty y Williams (2009) proponen el ejemplo del pronombre posesivo en inglés y francés. Mientras que en inglés el género natural del poseedor rige el uso del pronombre masculino *his* (suyo, de él) o femenino *her* (suyo, de ella), en francés la situación es a la inversa: el género gramatical del nombre que indica la entidad poseída rige el uso del posesivo masculino *son* o del posesivo femenino *sa*. Dado que los conceptos de uso de la forma adecuada del pronombre posesivo difieren tanto, sería muy difícil transmitir este conocimiento a los alumnos sin darles alguna instrucción gramatical a través de la atención a la forma.²

Otro problema que surge a la hora de integrar la aplicación a la forma en el aula es el de la explicitud de la misma. Los oponentes a los procedimientos explícitos destacan la posibilidad de que “el uso de estos excluya la fluidez en el habla que, después de todo, ha sido el mayor avance que los enfoques comunicativos han aportado a la adquisición de idiomas en el aula, ya que en los procedimientos explícitos la lengua es el objeto de discusión, más que el medio” (Doughty y Williams, 2009:127). No obstante, Doughty y Williams (2009:127) consideran que precisamente el constructo teórico de la atención a la forma resuelve este problema gracias a su “doble requisito de que la atención debe aparecer a la vez que la interacción comunicativa, pero sin interrumpirla”, y que “el fin es *agregar* la atención a la forma a una tarea principalmente comunicativa más que *desviarse* de un objetivo que ya es comunicativo para tratar un elemento lingüístico”.

² En ciertas lenguas la situación es aún más complicada en cuanto al pronombre posesivo, por ejemplo en croata, en el que el uso de la forma adecuada del pronombre posesivo depende al mismo tiempo del género natural del poseedor y del género gramatical de la entidad poseída (njegov - si el poseedor y la entidad poseída son de género masculino; njegova - si el poseedor es de género masculino y la entidad poseída de género femenino; njezin - si el poseedor es de género femenino y la entidad poseída de género masculino; njezina - si el poseedor y la entidad poseída son de género femenino)

Los resultados de muchos estudios demuestran que los alumnos pueden beneficiarse de un mayor cuidado a la forma, lo que afirma la innovación del concepto que supone una manera sutil de atraer la atención de los alumnos a las formas, sin que sufra el desarrollo de su competencia comunicativa. Mediante esta manera de integrar la instrucción gramatical en la enseñanza se evita el problema que, según Krashen, podría surgir si la instrucción gramatical se les presentara a los alumnos aisladamente, que “los aprendientes simplemente almacenarían información metalingüística sobre la lengua en un lugar metafórico y reglas de la interlengua, desarrolladas en contextos interactivos, en otro” (Doughty y Williams, 2009:207). Por todo esto Doughty y Williams (2009:263) comentan que el requisito clave de atención a la forma es que “de *algún modo* y en *algún momento* la atención del estudiante sobre el *significado* y la *forma* deben conectarse”. Si la interpretación del concepto de significado se aleja de su aspecto puramente léxico, y si se incluye también su aspecto práctico y semántico, entonces se ve lógico este momento de conexión.

Dado que la atención a la forma supone cierta intervención didáctica por parte del profesor, los oponentes de la misma parten de una posición “no intervencionista” y se basan en el hecho de que la lengua materna también se adquiere sin mucha intervención gramatical. No obstante, muchos investigadores y autores, como Hytlenstam, Long y Newport (Doughty y Williams, 2009:34) han afirmado que “los adultos no tienen la misma capacidad que los niños pequeños para adquirir las normas nativas en una lengua nueva simplemente por exposición a su uso; es decir, el aprendizaje de idiomas parece tener limitaciones por madurez”. Tomando en cuenta que los estudiantes de una L2 no son hablantes nativos, y que esta no es su primera lengua, Doughty y Williams (2009) consideran que el camino hacia el dominio de una lengua nueva con toda su complejidad es algo que requiere cierta intervención y ayuda del profesorado.

Uno de los mayores miedos de los seguidores de la posición “no intervencionista” es que mediante el aprendizaje instruido un alumno nunca llegará hasta el conocimiento automatizado de los recursos lingüísticos de una L2 y que, dando explicaciones gramaticales a los alumnos cuando cometen errores les desmotivaremos y desviaremos de su objetivo

principal, que es obtener la competencia comunicativa. Doughty y Williams (2009:210) ven en esta actitud hacia la enseñanza una contradicción, resumiéndolo así: “Si el temor de desanimar a los alumnos es una preocupación a la hora de corregir errores, es evidente que decir a un estudiante que ha cometido un error sin facilitarle los medios para corregirlo sería la amenaza más seria a su motivación”. La opinión de las autoras defiende de una manera los fundamentos de la vocación del profesorado, cuya tarea es ayudar a sus alumnos a que lleguen hasta el dominio pleno y completo del objeto que estudian. Conforme a los resultados de varios estudios, quizá la atención a la forma podría ser una buena herramienta para los profesores para ayudarles a cumplir con esta tarea.

4.4. Conclusiones finales sobre la gramática y la comunicación en la enseñanza de idiomas

Después del repaso de todos los métodos y enfoques más relevantes en la larga historia de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los tiempos actuales, y teniendo en cuenta todas las posturas didácticas en cuanto a la integración tanto de los objetivos lingüísticos como de los comunicativos en el aula, se podría decir que, a pesar de todo lo mencionado, “nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema” (Castro, 1994 en Melero, 2000:9). Aunque esta imposibilidad de declarar que un método generalmente es el mejor puede desanimar a los profesores que investigan varios enfoques y métodos que han aparecido hasta ahora, esto no significa que ellos no deban hacerlo. Al contrario, Richards y Roberts (2001) enumeran varias razones por las que es muy importante que los profesores tengan un conocimiento amplio de la metodología de enseñanza de idiomas: el estudio de los enfoques y métodos les aclara la evolución de la enseñanza de lenguas; los enfoques y métodos les pueden ofrecer una fuente útil de varias prácticas bien experimentadas para que las usen no necesariamente de una manera exclusiva, sino implementándolas basándose en sus necesidades; la experiencia en el uso de métodos y enfoques diferentes les puede proporcionar las destrezas básicas de

enseñanza, que luego, conforme vayan desarrollando su propio estilo de enseñar, pueden añadir en sus técnicas didácticas.

Se puede sacar un provecho importante de la historia de la metodología en cuanto al pensamiento sobre la competencia completa de un hablante de cierta lengua, que al mismo tiempo incluye tanto el buen manejo del aspecto formal de la misma, como la capacidad creativa de usarla en la comunicación real. Doval y Soliño (1998:376) lo resumen así: “La capacidad del sujeto de usar las reglas y los convencionalismos de forma creativa a través de la comunicación supone una suma de competencia gramatical, sociolingüística, discurso y estrategia”. Las nuevas perspectivas sobre la enseñanza de lenguas ablandaron la lucha histórica entre la gramática y la comunicación, donde la instrucción de la primera excluía a la segunda. Los profesores y los investigadores se dieron cuenta de que la gramática y la comunicación eran parte del mismo concepto que es la lengua, lo que explica Sánchez (1992:338):

“El proceso comunicativo tiene lugar porque los interlocutores se atienen al código de señales o signos preestablecidos. Ese código recibe genéricamente el nombre de *gramática*. La gramática, así concebida, *es un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo*. Esta última conclusión, no tendría mayor importancia si no fuera porque lo más común en la enseñanza de lenguas ha sido precisamente tergiversarla: la enseñanza de la gramática ha constituido a menudo el objetivo prioritario en el aula, falseando, en consecuencia, la realidad del proceso comunicativo”.

En el capítulo siguiente, se presentarán algunas investigaciones sobre el tema de la integración de la gramática en la enseñanza comunicativa realizadas en las escuelas en varios países, incluyendo Croacia. Con ese capítulo termina la parte teórica de esta tesina, y da lugar a la parte práctica, en la que se describirá la investigación realizada en cuatro escuelas en Croacia, con el objetivo de ver cómo los profesores croatas implementan la teoría descrita en la parte teórica en su práctica en el aula.

5. Algunos estudios sobre el tema

La instrucción gramatical dentro de la enseñanza comunicativa de ELE fue el tema de varios estudios realizados en el siglo XXI, que investigan las opiniones de los profesores sobre la gramática, los métodos que ellos usan para integrarla en el aprendizaje de sus alumnos, y el porqué. En este capítulo se comentarán los resultados de seis estudios realizados en Costa Rica, Australia, Suecia y Croacia.

El estudio costarricense (Smith, 2007) cuestionó las actitudes de los profesores y los estudiantes de ELE sobre la gramática en la enseñanza. Los resultados de los veinticuatro profesores de inglés, francés y español de nivel universitario y escolar que participaron mostraron que, aunque todos eligieron la gramática como uno de los aspectos más importantes de la enseñanza de una L2, solamente el 28,7 % la eligieron como el aspecto más importante. Luego, la respuesta promedio a la pregunta sobre el porcentaje de tiempo que debería ocupar la gramática en la enseñanza de la lengua fue del 42,75 %. Después de esas preguntas básicas sobre la importancia de la gramática en comparación con otros aspectos de la enseñanza de una L2 y sobre la cantidad de tiempo que ella debería ocupar en la misma, siguieron preguntas relacionadas con la percepción subjetiva de los profesores sobre la gramática en general. En esas preguntas se les pidió a los profesores que describieran la manera ideal de enseñar gramática y que explicaran con sus palabras cómo en general ellos enseñaban la gramática en sus clases. Sus respuestas crearon una situación contradictoria. Según la opinión de la mayoría de los encuestados, el método ideal de enseñar la gramática era inductivo, es decir hacer reflexionar a los estudiantes sobre la lengua para luego describir las reglas, mientras que definieron su enseñanza de la gramática como un procedimiento deductivo que consistía en empezar con las explicaciones y seguir con los ejercicios, apoyándolo con el hecho de que los estudiantes simplemente no estaban acostumbrados a formular ni tratar de buscar sus propias reglas gramaticales. Paradójicamente, las respuestas de los alumnos mostraron unos resultados bastante diferentes: para el 74% de los estudiantes la gramática era el aspecto más importante de la enseñanza de una L2, aunque para el 71% la

conversación también estaba entre los aspectos más importantes. Al igual que los profesores, el 26% de los estudiantes consideró que la gramática debería ocupar el 50% de la clase. Aún el 55% de los encuestados creyó que la gramática debería ser una clase separada. El porcentaje más significativo en cuanto a las respuestas de los estudiantes fue que el 90% de ellos opinaron que había que empezar con las explicaciones y seguir con los ejercicios, que concordaba con la práctica de los profesores sobre la enseñanza de la gramática, pero no con lo que los mismos definieron como el método ideal, al contrario. La conclusión más contradictoria que muestra este estudio es que, como lo resume Smith (2007:65), por un lado, “los profesores quieren que el estudiante reflexione sobre la lengua para descubrir las reglas, pero les dan ejercicios que los condicionan e impiden tales descubrimientos”, mientras que, por otro lado, “los estudiantes quieren descubrir las reglas, pero en la práctica esperan pasivamente que el docente se las suministre”. Todo esto confirma una situación común en la práctica del aula, cuando la realidad no corresponde a los planteamientos y a las expectativas tanto de los profesores, como de los estudiantes. Aunque la mayoría del profesorado era consciente de esta paradoja y de que algo tendría que cambiar para que mejorara la situación en cuanto a la enseñanza de la gramática, explicaron que el mayor obstáculo para que ese cambio ocurriera era la falta de tiempo para dedicarse a la solución del problema.

El estudio australiano (Inzuna, 2009) también mostró ciertas contradicciones en cuanto a la percepción de la enseñanza por parte de los profesores y por parte de los alumnos. Los encuestados fueron 6 profesores de origen latinoamericano y 39 estudiantes de la Universidad de Canberra. El objetivo del estudio era analizar el papel del profesor en el aprendizaje de ELE y descubrir qué técnicas y métodos utilizaba en sus clases, relacionándolos con los cuatro métodos conocidos: gramática-traducción, audio-lingual, enfoque comunicativo y método natural basado en el contenido. El análisis de las respuestas del profesorado y del alumnado mostró que, aunque los profesores en teoría apoyaban la enseñanza orientada hacia la comunicación, en práctica todavía usaban ciertos procedimientos típicos de la metodología del tipo gramática-traducción. En sus respuestas la mayoría de los profesores confirmó que el concepto del profesor-instructor era ya un poco arcaico y que el profesor moderno debería presentar un apoyo para el estudiante-investigador. Por otro lado, los estudiantes demostraron

en sus respuestas que sus profesores a veces les instruían sobre las reglas gramaticales y su importancia, usando la forma de trabajo frontal y dándoles ejercicios orientados a la aplicación de las mismas y se quejaron de que había demasiadas pocas actividades comunicativas, como por ejemplo el juego de rol. Otra vez se afirmó que los profesores, aunque teniendo la ambición de promover una enseñanza comunicativa donde los estudiantes puedan descubrir las reglas solos, no lograban conseguirlo fácilmente en su práctica docente, atrapados en los rudimentos de la metodología tradicional. Lo interesante es que, al igual que en el ejemplo del estudio costarricense, se mencionó el problema de la falta del tiempo, que, según las respuestas de los profesores, les impedía investigar más lo que ocurría en el interior del aula para ajustar el estilo de la enseñanza a cada grupo.

El ejemplo del tercer estudio (Johansson, 2015) es el más relevante para la elaboración del estudio de esta tesina, ya que se trata de un modelo parecido al realizado, basado en entrevistas con cuatro profesores de ELE sobre la gramática. El estudio fue realizado en dos municipios de Suecia con cuatro profesores de dos escuelas secundarias. El objetivo era analizar cualitativamente las actitudes de los entrevistados hacia la gramática y los métodos didácticos de ELE. Los resultados mostraron el acuerdo general de los encuestados sobre la gran importancia de la gramática en la enseñanza de ELE. Aunque todos los profesores dijeron que la gramática era importante, solo uno de ellos dijo que era divertido trabajar con ella, mientras que el resto lo consideró aburrido. La mitad de los participantes usaba la manera deductiva para introducir la gramática, empezando con explicaciones en la pizarra y continuando con ejercicios. La otra mitad lo introducía de manera inductiva, motivando a los alumnos a reconocer las formas gramaticales en varios textos antes de explicarlas. En cuanto a las razones por las que optaron por los métodos que usaban, dos de cuatro profesores, los mismos que usaban una metodología inductiva, compararon el pensamiento gramatical con el pensamiento matemático, enfatizando que el aprendizaje de la gramática era en realidad un proceso de decodificación de un código necesario para realizar un acto, en este caso el acto del uso de la lengua, la comunicación. Un profesor dijo que, aunque usaba una metodología deductiva, siempre trataba de relacionar los contenidos nuevos con los contenidos ya adquiridos en las etapas anteriores del aprendizaje. El último profesor admitió que usaba el

método deductivo porque eso era más fácil para él, y porque sus alumnos aprobaban los exámenes con un nivel satisfactorio. El problema de la falta del tiempo para la elaboración de un método diferente de la instrucción gramatical de ELE apareció también en este estudio, cuando los profesores contestaron a la pregunta sobre si querían enseñar la gramática de alguna otra manera. Aunque todos estaban por lo menos en alguna medida abiertos a los cambios metodológicos, todos mencionaron que tenían demasiado poco tiempo para dedicarse a ese asunto.

Los ejemplos de los tres estudios hechos fuera y presentados en este capítulo confirman la presencia de una contradicción entre lo que los profesores planean transmitir a sus estudiantes y lo que en realidad ejercen en el aula. También advierten sobre el problema de la falta de tiempo, que impide a los profesores cambiar y quizá mejorar la situación descrita.

El papel de la gramática en la enseñanza comunicativa de ELE también ha sido el tema de varios estudios realizados en Croacia. Para esta tesina han sido escogidos tres estudios de tipo cuantitativo-cualitativo, cuyo objetivo principal era comparar las actitudes del profesorado sobre la gramática en general y sobre su integración en la enseñanza comunicativa con su práctica en el aula. Los participantes eran tanto los profesores de las escuelas secundarias, como los profesores de los centros de idiomas. Los resultados del primer estudio (Ilak, 2015) revelaron cierta discrepancia entre la actitud y el comportamiento de los encuestados: casi un cuarto de los profesores no creyó que la gramática fuera importante para alcanzar la competencia comunicativa, aunque más de dos tercios de ellos juzgaban la calidad del uso lingüístico de sus alumnos en base a la gramática. Otra curiosidad fueron las respuestas relacionadas con la enseñanza deductiva/inductiva: el 82,35% creyó que las reglas gramaticales deberían presentarse clara y explícitamente a los alumnos para que ellos las entendieran en realidad, mientras que el 58,82% también creyó que los alumnos deberían descubrir las reglas gramaticales sin la ayuda del profesor. La autora del estudio resumió las respuestas contradictorias del profesorado así: “[...] los profesores no están seguros cuál es el rol de la gramática en el aula comunicativa y cómo deberían incorporarla en sus clases” (Ilak, 2015:61). El estudio siguiente (Mijić, 2015) trató de averiguar qué importancia los profesores

de ELE en Croacia dan al desarrollo de la competencia gramatical dentro del concepto más amplio de la competencia comunicativa. Los resultados mostraron que, a la hora de comparar todas las competencias en general, los encuestados no estaban de acuerdo con la constatación de que la competencia gramatical era superior a la discursiva, la sociocultural o a la estratégica. Luego, se afirmó cierta diferencia entre las respuestas de los profesores que trabajan en las escuelas secundarias y de los que trabajan en las escuelas de lenguas extranjeras: los últimos eran más conscientes de que el desarrollo de la competencia gramatical no se podía separar del desarrollo de otras competencias. El ejemplo del tercer estudio croata (Pavelić, 2014) confirmó que la mayoría de los profesores encuestados admitía la importancia de la gramática dentro del enfoque comunicativo, pero que también consideraba que la gramática tenía sentido solo si se enseñaba de manera contextualizada relacionando las formas con los significados condicionados por el contexto social donde ocurría el acto de comunicación.

En conclusión, aunque los tres estudios croatas descritos mostraron ciertas contradicciones relacionadas con las actitudes y los comportamientos de los profesores encuestados en cuanto al papel de la gramática en la enseñanza comunicativa de ELE, sus resultados también confirmaron la opinión positiva del profesorado sobre el enfoque comunicativo y su consciencia de que la gramática es una parte importante de un concepto más amplio, el de la competencia comunicativa, que presenta el objetivo principal de la enseñanza contemporánea de lenguas.

Tanto los estudios hechos fuera, como los estudios hechos en Croacia mostraron que, aunque los profesores entienden la prioridad de las actividades comunicativas en las clases de ELE, en las que la instrucción gramatical tiene un papel importante, pero no primordial, algunas veces todavía se encuentran con el problema de cómo incorporarla sin perturbar el objetivo principal, el desarrollo de la competencia comunicativa. En el capítulo que sigue se presentarán los resultados de nuestro estudio, que trata de examinar el tratamiento de la gramática en las clases de ELE en Croacia.

6. Investigación sobre las actitudes y los métodos de enseñanza de los profesores croatas de ELE en cuanto al papel de la gramática en el enfoque comunicativo

6.1. Objetivos de la investigación

Dado que en la parte teórica de esta tesina se ha hablado mucho del papel de la instrucción gramatical en el enfoque comunicativo, el objetivo principal de esta investigación cualitativa es averiguar y analizar cómo la integran los profesores de ELE croatas en sus clases. La intención es investigar no solo sus actitudes y opiniones sobre el papel de la gramática en la enseñanza comunicativa, sino también lo que ellos en realidad practican en sus aulas.

Antes de hacer la investigación, se formularon dos hipótesis:

H1: Los profesores croatas de ELE están orientados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

H2: Los profesores croatas de ELE todavía usan ciertos procedimientos de la metodología tradicional.

La primera se formó a base de la suposición de que los profesores croatas tienen una perspectiva bastante clara sobre los procedimientos y marcos teóricos de la enseñanza comunicativa de ELE, o sea, que son conscientes de los cambios metodológicos recientes que han ocurrido en la enseñanza y que están orientados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa.

Otra hipótesis se relaciona con la suposición de que los profesores se encuentran de vez en

cuando con ciertos problemas a la hora de tratar de incorporar los contenidos gramaticales en la enseñanza sin que los mismos perjudiquen su objetivo primordial - el desarrollo de la competencia comunicativa -. Esta hipótesis se fundó a base del hecho de que probablemente muchos profesores no tienen tiempo suficiente para elaborar mejor la incorporación de la gramática en sus clases, y que quizá resulta menos complicado para ellos seguir la tradición de sus profesores del pasado, los que trataban la gramática de una manera más tradicional.

6.2. Metodología

6.2.1. Participantes

Los participantes fueron tres profesoras y un profesor de ELE de cuatro escuelas croatas, de 26 a 42 años de edad, que enseñaban a alumnos de niveles A1 y A2. Para obtener los resultados que cubrieran una muestra de prueba heterogénea, la mitad de los participantes son profesores de las escuelas estatales, mientras que la otra mitad son los que trabajan en los centros de idiomas. También se ha tomado en cuenta la diversidad en cuanto a la edad y la experiencia profesional, así que dentro de la cada mitad de los participantes había una persona con menos de 1, y una con 8 o más años de experiencia en el ámbito escolar. La investigación fue realizada en dos escuelas en Zagreb, una estatal y otra privada, y en otras dos escuelas, también de tipo diferente, en dos ciudades pequeñas cerca de Zagreb.

El participante A es un profesor de 26 años con solo un mes de experiencia en una escuela privada en una ciudad pequeña cerca de Zagreb, donde tiene dos grupos de estudiantes, uno de nivel A1.1 con niños preescolares, y otro del nivel A1.2, con cuatro alumnas de 13 a 20 años de edad. Se observó su clase con el último grupo. El tema gramatical fue el repaso del pretérito indefinido.

La participante B es una profesora de 35 años de edad, con 13 años de experiencia profesional,

tanto en escuelas privadas, como en estatales. Ahora trabaja en un centro de idiomas en Zagreb. Tiene los cursos de niveles desde A1.1 hasta C1.2. Se observó su clase con cinco alumnas del nivel A1.1. Las alumnas tenían entre 20 y 34 años. El tema gramatical fue la concordancia del género de sustantivos y adjetivos.

La participante C es una profesora de 42 años de edad y con 8 años de experiencia profesional en una escuela estatal en Zagreb. Enseña a alumnos de niveles A1 y A2. La clase observada fue de nivel A2, con alumnos de segunda a cuarta clase, un grupo de 5 chicas y 4 chicos de 15 a 17 años de edad. El tema gramatical fue la introducción del pretérito imperfecto.

La participante D es una profesora de 27 años de edad y con 8 meses de experiencia profesional en una escuela estatal en otra ciudad pequeña cerca de Zagreb. Tiene dos clases, la primera de nivel A1.1 y la segunda de nivel A1.2. La clase observada fue la segunda, con 11 alumnas y 2 alumnos de 15 y 16 años de edad. El tema gramatical fue el repaso del pretérito indefinido.

6.2.2. Instrumentos

El instrumento principal usado para llevar a cabo la investigación ha sido un cuestionario para la entrevista con los profesores. La investigación es de tipo cualitativo. Las preguntas para la entrevista se han dividido en tres grupos. En el primer grupo está la información básica sobre los profesores: su edad, experiencia profesional, tipo de escuela en que trabajan, el nivel de sus cursos y el perfil de sus alumnos.

El segundo grupo de preguntas tiene como objetivo analizar las opiniones personales de los profesores sobre la gramática en la enseñanza de una L2. Se les pidió que definieran con sus propias palabras la gramática y su papel en el enfoque comunicativo, cuánto tiempo debería ocupar la misma en las clases, si se debería hacer una diferencia entre la enseñanza de la gramática en las clases de L1 y de L2, si les gustaba trabajar con la gramática y con cuáles

dificultades se encontraban a la hora de trabajar con los contenidos gramaticales. También se les pidió su opinión sobre los cambios más importantes que habían ocurrido en la enseñanza de L2 desde que ellos eran alumnos. Una de las preguntas se refería a la crítica del enfoque comunicativo que advierte sobre el descuido del aspecto gramatical de una L2 y otra a sus conocimientos y su actitud hacia el concepto de *atención a la forma*.

El tercer grupo de preguntas analiza la metodología del profesorado entrevistado. Durante esta parte de la entrevista ellos explicaron cómo empezaban sus clases cuando querían introducir una nueva forma gramatical, qué tipo de material usaban para eso, en qué medida usaban varias formas de trabajo y qué tipo de ejercicios gramaticales usaban más. Luego, se tocó el tema de la lengua materna - se les preguntó a los profesores si la usaban para explicar los contenidos gramaticales, y si solían hacer comparaciones entre la L1 y L2, o entre la L2 y otra LE que los alumnos también estudiaban o conocían. Para finalizar la entrevista, se les preguntó a los profesores si les gustaría trabajar con la gramática de otra manera y por qué.

Cuando se acudió a las clases de los profesores entrevistados, se usó una tabla de observación (anexo 2) para facilitar la observación de los aspectos más relevantes para la investigación. La tabla está dividida en tres partes: el comienzo, la mitad y el final de las clases. Se observaron los siguientes aspectos: el tema gramatical, las explicaciones gramaticales del profesor, las actividades, los materiales usados, la forma de trabajo, el uso de la lengua materna, el porcentaje de tiempo dedicado a la gramática, las situaciones problemáticas y las intervenciones del profesor.

6.2.3. Procedimiento de la investigación

Las entrevistas fueron realizadas con los profesores en croata, tuvieron lugar antes de las clases en las escuelas donde ellos trabajan, y duraron aproximadamente 30 minutos. Luego se observaron dos clases de 45 minutos con el mismo grupo, ya que cada participante tenía el

horario organizado de tal manera. Las observaciones fueron apuntadas de acuerdo con la tabla de criterios descrita en el subcapítulo anterior. Tanto las entrevistas como las clases fueron grabadas a través de un dictáfono, para obtener todos los detalles que no se podían apuntar físicamente durante las clases por la falta del tiempo. Una vez colectadas, las grabaciones fueron transcritas y analizadas, de lo que se extrajeron los resultados de la investigación. Los últimos serán expuestos en el subcapítulo que sigue.

6.3. Resultados

6.3.1. Entrevistas

Definición de la gramática

Lo primero que se les pidió a los profesores fue su propia definición de gramática y de su papel en el enfoque comunicativo. Todos los profesores estaban de acuerdo en que la gramática era una parte importante de la lengua y de que su instrucción no se debería descuidar en el proceso de la enseñanza de una L2. Los participantes A y C la definieron como el esqueleto de lengua, la participante B como la parte integral de la misma, junto con el vocabulario, y la participante D ofreció una definición escolar - un conjunto de reglas sobre el uso y el funcionamiento de la lengua -. Todos coincidieron en la actitud de que la gramática no era la parte más importante del desarrollo de la competencia comunicativa, pero sí que era la condición necesaria; o sea, la base para que ese desarrollo ocurra. Ninguno de los participantes mostró una división estricta entre la gramática y la comunicación, sino que las describieron como dos aspectos de la lengua que iban juntos, o, como lo describió el participante A: “Pienso que la gramática y la comunicación se complementan mutuamente”. La participante C fue la única que hizo una comparación con la metodología tradicional, comentando que el objetivo de la gramática en las clases de hoy ya no era tener el papel dominante y ser aprendida de memoria, sino poco a poco convertirse en algo automático. Explicó que su instrucción explícita era bastante importante en los niveles iniciales del

aprendizaje, pero que luego esa importancia disminuía, porque los contenidos gramaticales en los niveles más altos ya se adquirirían por parte de los alumnos automáticamente, a través de conversaciones, lecturas y ejercicios auditivos. Los participantes A y C comparten la opinión de que a los alumnos adolescentes croatas, con los que ambos trabajan, les gusta tener una representación clara y sistemáticamente organizada de la manera en la que funciona la lengua, lo que en realidad se refiere a la gramática, y por eso piensan que es tan importante que no hay que evitarla. La participante C también añadió que según su opinión estaba mal cuando los profesores trataban de “esconder” de alguna manera los contenidos gramaticales presentándolos disfrazados en las actividades donde no se veía que el objetivo era introducir algo relacionado con la gramática, solo para que los alumnos no se asustaran o aburrieran.

Comparación de la instrucción gramatical en las clases de L1 y L2

En cuanto a la comparación de la instrucción gramatical en las clases de L1 y L2, solo la participante B se opuso fuertemente a la aplicación de una metodología similar, comentando que en primer lugar, la motivación de los alumnos no era la misma en esos dos casos: ellos escogen una L2 para aprenderla (esta participante trabaja en un centro de idiomas), mientras que las clases de la L1 representan la parte obligatoria de cada currículo escolar. En segundo lugar, comentó que simplemente no se podía olvidar el nivel mucho más alto de la L1 que tienen sus hablantes nativos, comparado con el nivel que tienen de una L2. No obstante, otros participantes dijeron que, a pesar de ese nivel más alto de una L1 que facilitaba la instrucción gramatical en las clases de la misma, la gramática funcionaba de la misma manera en todas las lenguas, y que no deberían hacerse diferencias significativas en cuanto a las clases de gramática. El participante A añadió que la única diferencia era la práctica de la comunicación en las clases de L2, lo que no era necesario en las clases de L1, dado que los alumnos, tratándose de su lengua materna, ya la usan en su vida cotidiana. La participante C enfatizó que siempre tiene cuidado con la terminología lingüística cuando habla de gramática, porque sus alumnos eran de escuela secundaria de formación profesional, y no de un instituto, y que no trabajaban mucho con esa terminología ni en las clases de su L1.

Afinidad por trabajar con la gramática

A la pregunta sobre cómo a los profesores les gustaba trabajar con la gramática, hubo dos respuestas afirmativas, una afirmativa-neutral y una negativa. Los profesores con menos experiencia profesional, A y D, dieron la respuesta afirmativa, porque la gramática era algo muy claro y concreto. La profesora B dijo que sí le gustaba, pero que en realidad ni más ni menos que trabajar con otro tipo de contenidos lingüísticos, y que no hacía una gran diferencia entre diferentes tipos de clases y contenidos. La profesora C dijo que a ella no le gustaba tanto trabajar con la gramática, sino que prefería las clases conversacionales.

Supuesto origen de las situaciones problemáticas

El problema más grande relacionado con el aprendizaje de la gramática con el que se encontraba la mayoría de los participantes era que sus alumnos no trabajaban suficientemente en sus casas y que por eso se olvidaban muy pronto de lo que habían hecho en las clases anteriores. La profesora B añadió que ese problema aumentaba con los niveles más altos, porque los alumnos ya conocían mejor a sus profesores, y no sentían tanta obligación de hacer sus tareas, por lo menos en una escuela privada. Solo el participante A mencionó un problema diferente: que sus alumnas experimentaban dificultades a la hora de aprender los contenidos gramaticales por las diferencias entre su L1 y la L2, o entre las dos L2 que se aprendían, en su caso entre el español y el inglés.

Cambios en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Cuando se les preguntó a los profesores cuáles eran los cambios más grandes en la enseñanza de las lenguas extranjeras desde que ellos eran alumnos, todos estaban de acuerdo de que en los tiempos actuales se prestaba mucha más atención a la comunicación que a la gramática, mientras que antes era a la inversa. La participante C comentó que antes los profesores no

tenían miedo de introducir una nueva forma gramatical explícitamente, sin estar necesariamente acompañada por algún objetivo comunicativo. Añadió que hoy en día se hace lo opuesto, pero de nuevo de una manera demasiado exclusiva, lo que llevó hasta la evitación excesiva de los contenidos gramaticales por parte de los profesores. Lo describió así: "A nosotros nunca nos habían dicho «ahora no vamos a hacer gramática», sino fue normal decir «hoy vamos a hacer el perfecto», sin ninguna función comunicativa, y hoy en día se exagera con el otro extremo y solo se quiere evitar la gramática". Las participantes B, C y D mencionaron el mayor número y mejor calidad de los materiales didácticos, que estaban ajustados a las necesidades y los intereses del alumnado contemporáneo. Las tres profesoras también enfatizaron la importancia de la tecnología moderna en los tiempos actuales, que presentaba una fuente grande de materiales didácticos, videos y grabaciones con hablantes nativos y varias posibilidades de aprendizaje individual e interactivo.

Procedimiento inductivo/deductivo

Casi todos los participantes optaron por la manera inductiva de introducir nuevos contenidos gramaticales, siguiendo un procedimiento similar: primero un tipo de material en el que aparecía la forma nueva, muy pronto la explicación y el paradigma gramatical, y luego los ejercicios que exigían el uso de esa forma nueva, y que nunca se daban a los alumnos sin una explicación previa de lo que era lo que tenían que hacer. La profesora B enfatizó que los ejercicios gramaticales que se hacían siempre después de una explicación concreta de la regla eran muy importantes porque eso era algo que luego aparecía en los exámenes. Lo explicó así: "Si yo eliminara la parte de la clase en la que se diera la instrucción gramatical explícita, entonces ellos tendrían muchas dificultades a la hora de hacer un examen, y a mí me gusta que estén siempre bien preparados para sus exámenes". Los materiales o las actividades usadas para la introducción de las formas nuevas diferían: los participantes más jóvenes, A y D, usaban los textos de los manuales, la participante B algunas veces usaba textos y algunas veces juegos, mientras que la participante C no prefería los textos o diálogos del manual, sino que le gustaba empezar la clase con sus propias preguntas que aludían al uso de una forma

nueva. El profesor A describió como deductiva su manera de introducir los contenidos gramaticales, ya que, aunque siempre empezaba por un texto del manual o con algunas preguntas suyas en las que usaba la forma nueva, muy pronto introducía el paradigma explícitamente.

Crítica del enfoque comunicativo

La mayoría de los profesores estaba de acuerdo con la crítica del enfoque comunicativo por el descuido del aspecto gramatical de L2, porque en su opinión no tenía ningún sentido practicar la comunicación sin que los alumnos sepan las reglas para el uso correcto de la lengua. No obstante, dijeron que en final todo dependía de cada profesor individual, que siempre podía decidir qué iba a hacer con su grupo y ajustarlo para que no se descuidaran ni el aspecto gramatical, ni el aspecto comunicativo de la L2, o sea que cada profesor debería encontrar una armonía entre la gramática y la comunicación. El participante A dijo que él lo hacía a través de muchas actividades que exigían el uso de ciertas formas en la comunicación. Solo la participante B dijo que no estaba de acuerdo con la crítica mencionada del enfoque comunicativo, porque consideraba que los manuales de hoy, aunque se basen en el enfoque mencionado, tienen los contenidos gramaticales muy bien integrados. Añadió que esa crítica podría ser relevante si se tratara de un método particular, como por ejemplo del método Berlitz, pero explicó que los métodos de tal tipo tenían sus propios manuales que eran bastante diferentes de los manuales que normalmente usan las escuelas croatas. También comentó que tampoco había notado ese descuido de la gramática en España, donde participó en unos seminarios de lengua.

Opinión sobre el concepto de atención a la forma

La pregunta sobre el concepto de *atención a la forma* provocó respuestas muy diversas e interesantes. Solo el participante A confirmó que conocía ese concepto y lo definió de manera

correcta, pero dijo que no lo usaba en sus clases. Al resto de los encuestados se tuvo que explicar qué era el concepto mencionado. La participante B, tras haber recibido la explicación por parte del investigador, dijo que ese concepto de atraer la atención de los alumnos a una forma ya estaba integrado en los manuales que ella usaba, pero también añadió que ella sin embargo nunca omitía las explicaciones explícitas, y que cada vez que introducía una forma nueva ponía el paradigma en la pizarra, y que nunca esperaba de sus alumnos que se dieran cuenta solos del porqué del uso de alguna forma gramatical. Además, comentó que había notado que sus alumnos preferían recibir los contenidos gramaticales de una manera muy bien estructurada. La participante C no se entusiasmó mucho al oír qué era la *atención a la forma*, sino que comentó que los círculos didácticos ya no sabían que más inventar sobre la teoría de didáctica de las lenguas para poder publicar libros nuevos, y que por eso exponían ideas redundantes. La participante D primero pensó que el concepto mencionado tenía algo que ver con el foco en los errores de los alumnos. Luego, cuando se le explicó el concepto, no quería juzgarlo mucho, diciendo que “el concepto podría ser útil si el profesor pudiera integrarlo bien en sus clases”.

Porcentaje de la gramática

En cuanto al porcentaje del tiempo dedicado a la gramática en las clases de ELE, las respuestas eran similares: todos los informantes optaron por un porcentaje promedio del 30% del tiempo. La informante B añadió que ese porcentaje podía ser mayor en las etapas iniciales del aprendizaje, pero que luego disminuía.

Materiales

Todos los participantes confirmaron que, junto con el manual y el libro de ejercicios correspondiente, usaban también materiales sacados de Internet y ajustados para sus grupos. Las participantes B, C y D también confirmaron que usaban materiales auténticos y adaptados

para los niveles de sus grupos, la tecnología moderna y varios videos para que sus alumnos pudieran escuchar a los hablantes nativos. La profesora B mencionó que también tenía un grupo en Facebook con sus alumnos, donde cada día ponía enlaces de varios videos, noticias y artículos sobre la cultura y la lengua española, para que sus alumnos no perdieran el contacto con la lengua. La profesora C también mencionó el uso de CD's para practicar la comprensión auditiva y ejemplos de varios anuncios y recetas auténticos. La profesora D dijo que usaba mucho el proyector en el aula y que a menudo usaba canciones en español, porque eso les gustaba a sus alumnos.

Formas de trabajo

En cuanto a las formas de trabajo, todos los profesores dijeron que usaban todas las formas sugeridas en la pregunta: el trabajo de toda la clase, la forma frontal a la hora de dar explicaciones gramaticales, la forma individual para motivar a cada alumno al trabajo independiente, el trabajo en grupo, sobre todo si se trataba de juegos o proyectos, y el trabajo en parejas, normalmente para formar diálogos. Solo el participante A excluyó la posibilidad de trabajar en grupo, porque está determinado por el número de sus alumnas (tenía 4 alumnas). La participante C comentó que, aunque usaba el trabajo en parejas, que eso no le gustaba mucho y que tanto ella como sus alumnos no lo consideraban algo interesante, pero explicó que, como trabajaba en una escuela estatal de formación profesional para futuros empleados en el campo del turismo, siempre intentaba encontrar los diálogos relacionados con ese tema, como por ejemplo diálogos en la recepción de un hotel o en un restaurante, porque eso podría servir a sus alumnos en su práctica profesional.

Uso de la L1

El uso de la lengua materna a la hora de explicar los contenidos gramaticales es algo que usan todos los participantes. Los profesores A y C dijeron que siempre lo hacían en croata, para

estar seguros de que sus alumnos les iban a entender, aunque quizás pudieran ya entenderlo en español. Las profesoras B y D dijeron que en principio trataban de introducir la gramática en español, pero en cuanto notaban que sus alumnos no las entendían, empezaban con las explicaciones en croata, porque el entendimiento del contenido nuevo para ellas estaba en primer lugar, más importante que la exposición a la L2.

Comparaciones con la L1 o con otras L2

Las comparaciones entre el español y el croata se usan poco o casi nunca por los profesores encuestados, pero todos comentaron que sí hacían comparaciones con otras lenguas extranjeras que aprendían sus alumnos, sobre todo con el inglés. La profesora B comentó que comparaba el español con el croata solo cuando trabajaba con las formas donde se podía hacer esa comparación por la semejanza del funcionamiento entre las dos lenguas, como por ejemplo para explicar el objeto directo e indirecto en español con el caso dativo y acusativo croatas.

Tipo de ejercicios gramaticales

En cuanto al tipo de ejercicios gramaticales, todos los profesores dijeron que usaban a menudo los ejercicios *drill*, de vez en cuando las reformulaciones, y nunca o casi nunca los ejercicios de elección múltiple. Todos dijeron que a sus alumnos lo que menos les gusta son los ejercicios drill, aparte de la profesora C, cuyos alumnos lo que menos prefieren son las reformulaciones, aunque, en opinión de su profesora precisamente ese tipo de ejercicios era el más útil. Todos también dijeron que a sus alumnos les gustan más los ejercicios de elección múltiple por la presencia de la respuesta correcta en el mismo ejercicio, aparte de la profesora D, cuyos alumnos preferían las reformulaciones. Tanto la profesora B, como la profesora D comentaron que los ejercicios de elección múltiple podrían ser más útiles en los niveles avanzados del aprendizaje, donde ya se podría confundir a los alumnos con pequeñas

diferencias estilísticas. La profesora B fue la única que dijo que nunca usaba reformulaciones, pero que en lugar de ellas usaba mucho las comparaciones contrastivas, como por ejemplo entre dos tiempos verbales.

Técnicas para evitar el aburrimiento de los alumnos

Al responder a la pregunta sobre el problema del aburrimiento de los alumnos a la hora de practicar la gramática, dos participantes se opusieron a la opinión de que la gramática era algo aburrido para sus alumnos. La profesora B enfatizó que, aunque de vez en cuando usaba juegos para crear un ambiente más dinámico en el aula, nunca omitía los ejercicios tradicionales de gramática, porque los consideraba importantes para que sus alumnos aprendieran a usar la lengua de manera adecuada. La profesora C comentó que las clases no resultaban aburridas para sus alumnos, y lo apoyó con el hecho de que se trataba de clases facultativas en el currículo escolar, así que todos los alumnos acudían porque querían hacerlo. Los profesores más jóvenes y con menos experiencia profesional A y D, no negaron el aburrimiento de sus alumnos, y cada uno ofreció su solución: el profesor A lo resolvía con varios juegos que exigían el uso de ciertas formas gramaticales, y la profesora D trataba de evitar el aburrimiento de sus alumnos así que les incluía más en las actividades de clase para que sintieran que de verdad formaban parte de ellas, y lo hacía sobre todo invitándolos a escribir algo en la pizarra frente al resto de la clase.

Otra forma de trabajar con la gramática

Para finalizar la entrevista, se les preguntó a los entrevistados si les gustaría trabajar con la gramática de otra forma. La mayoría de los profesores dijo que no y que estaban satisfechos con la manera en la que trabajaban. Solo la profesora B comentó que le daba pena que, por el gran número de sus grupos, simplemente no tuviera tiempo suficiente para elaborar más los materiales y las actividades para sus clases.

6.3.2. Clases

Temas tratados en las clases

Después de las entrevistas con los profesores, se observaron y grabaron a través de un dictáfono dos clases de cada participante. Cada clase duró 45 minutos. Tres participantes trabajaron con los tiempos verbales: los participantes A y D con el pretérito indefinido, y la participante C con el pretérito imperfecto, mientras que la participante B trabajó con el tema de la concordancia del género de sustantivos y adjetivos. Los participantes A y D repetían el contenido que ya había sido introducido en una de las clases anteriores, mientras que las participantes B y C introdujeron sus temas por primera vez en sus clases. La clase de la participante C se basó casi exclusivamente en la práctica del uso de una forma gramatical. Por otra parte, las clases de los participantes A, B y D al mismo tiempo tenían también un tema sociocultural: el primero tenía el tema de los días festivos, que introdujo en la segunda mitad de su clase, la segunda participante tenía el tema de las ventajas e inconvenientes de la vida en una ciudad o en un pueblo, y la tercera el tema de las noticias en los periódicos.

Comienzo de las clases

Los participantes A y B empezaron sus clases con una conversación informal sobre qué habían hecho sus alumnas el fin de semana pasado. Después de esa parte informal, el profesor A pidió a sus alumnas que leyeran los deberes de la vez pasada, y la profesora B pidió a sus alumnas que se presentaran brevemente a la investigadora. La participante C ya al comienzo de su clase informó a sus alumnos que aquel día iban a aprender un tiempo verbal nuevo. La profesora D pidió a sus alumnos que repitieran qué habían hecho la semana anterior. La mitad de la clase todos los participantes la dedicaron a la práctica de la gramática. Las actividades de la última parte de las clases de las participantes C y D también se basaron en los ejercicios gramaticales, la participante B la dedicó a un ejercicio gramatical-conversacional, mientras

que el participante A terminó su clase con la introducción de un tema sociocultural nuevo.

Tipo de actividades

Las actividades variaron dependiendo de cada profesor individual. El profesor A tenía dos juegos dirigidos hacia la práctica del pretérito indefinido, uno que exigía de sus alumnas que formularan preguntas a sus compañeras de clase y que contuvieran la forma mencionada, y otro con un cubo, en el que las alumnas tenían que formar las frases con un verbo también en la forma mencionada.

Las actividades de la profesora B incluían varios ejercicios del manual relacionados con el tema de pueblos y ciudades, en las que sus alumnas tenían que describir las fotos, describir una ciudad imaginada y responder a varias preguntas sobre sus ciudades y barrios. Luego resolvían una hoja con ejercicios *drill*, en las que tenían que poner los sustantivos y los adjetivos en las formas adecuadas y correspondientes.

La profesora C tenía dos actividades que incluían la comprensión auditiva, en las que los alumnos debían responder a las preguntas sobre las grabaciones que habían escuchado de un CD. Luego tenían que hacer unas entrevistas en parejas y después contar al resto de su clase qué les había dicho su compañero o compañera de clase. Las preguntas incluían el uso del tiempo verbal nuevo. La actividad final fue un texto con huecos donde los alumnos tenían que poner los verbos que estaban entre paréntesis en la forma correcta de uno de los dos tiempos verbales posibles.

La profesora D tenía una actividad con el proyector, en el que puso dos artículos de la sección cultural de los periódicos españoles. Los alumnos primero tenían que adivinar de qué hablaba cada artículo al ver las fotos y los títulos. Luego se les mostraron los textos completos de los artículos en el que tenían que encontrar todos los verbos en pretérito indefinido. Esos verbos estaban escritos en el color diferente, pero, desafortunadamente eso no se veía por la baja

calidad de la tecnología en la clase. Luego los alumnos recibieron un ejercicio de huecos en las que tenían que poner los verbos en la forma del pretérito indefinido.

Materiales

Todos los participantes usaron manuales diferentes y varias hojas para las actividades. Los participantes A y B también usaron hojas con los paradigmas gramaticales. La participante C usó el CD para las actividades de comprensión auditiva. La profesora D usó artículos auténticos abreviados de la prensa española.

Formas de trabajo

En cuanto a la forma de trabajo, todos los participantes usaron la forma frontal a la hora de dar explicaciones gramaticales explícitas, pero también intentaban incluir a sus alumnos con varias preguntas sobre la forma nueva o la que estaban repitiendo. También, todos los participantes usaron la forma de trabajo individual. Los participantes A y D invitaron a algunos de sus alumnos frente a la pizarra para que escribieran las formas gramaticales con la ayuda del resto del grupo. El participante A lo hizo cuando una de sus alumnas empezó a estar demasiado activa, por lo que faltaba tiempo para que el resto del grupo también pudiera participar igualmente en la clase. Los participantes A, B y C también usaron el trabajo en parejas, el participante A para los diálogos, la participante B para una actividad creativa de invención, y la participante C para los diálogos y las reformulaciones.

Uso de la L1

Todos los profesores usaron el croata para dar explicaciones gramaticales y para traducir ciertas palabras. La profesora D también pidió a sus alumnos que resumieran los contenidos

de los artículos de los periódicos para averiguar su comprensión lectora. El participante A usó el croata para comentar unas anécdotas con sus alumnas para mantener el ambiente dinámico en el aula.

Comparaciones con otras L2

En casi todas las clases, aparte de la clase de la profesora D, se notó la influencia de otras lenguas extranjeras que aprendían los alumnos, sobre todo del inglés. Eso fue visible especialmente en el vocabulario, cuando los alumnos intentaban formar palabras en español adaptando palabras inglesas que tenían el mismo significado. El profesor A hizo unas comparaciones del vocabulario inglés y español para ayudar a sus alumnas a que memorizaran ciertas palabras que tenían la misma raíz en las dos lenguas. La profesora C hizo unas comparaciones de la gramática inglesa, alemana y española a la hora de explicar el nuevo tiempo verbal, dado que sabía que sus alumnos también aprendían esas lenguas.

Procedimiento inductivo/deductivo

En cuanto a la instrucción gramatical por parte del profesorado y de la manera inductiva o deductiva de presentar los contenidos gramaticales, hay que tener en cuenta que solo la mitad de los participantes introdujo una forma nueva por primera vez en su clase, mientras que la segunda mitad repitió la forma ya introducida en una de las clases anteriores. Las profesoras B y C fueron las que introdujeron las formas nuevas. La profesora B tuvo una actividad antes de explicar su tema gramatical: la concordancia del género de sustantivos y adjetivos. Sus alumnas recibieron unas fotos de varios monumentos famosos en varias ciudades del mundo y debían describir qué había en esas fotos al resto del grupo. Aunque la actividad descrita tenía el objetivo de motivar a las alumnas al uso de los adjetivos en la forma adecuada para describir lo que veían en las fotos, ellas no se dieron cuenta de eso, sino que solamente enumeraron los objetos, así que la profesora tuvo que darles la explicación explícita de lo que ellas debían

hacer. La profesora C, aunque había dicho al comienzo de la clase que sus alumnos iban a aprender un tiempo verbal nuevo, luego introdujo la forma nueva a través de un ejercicio de comprensión auditiva sin decirles explícitamente a sus alumnos de qué se trataba, sino que intentó motivarlos a que lo reconocieran solos. Ambas profesoras dieron a sus alumnos los ejercicios de huecos después de la instrucción gramatical.

Los profesores A y D fueron los que repitieron las formas que sus alumnos ya habían aprendido antes. En ambos casos se trataba del pretérito indefinido. El profesor A ya al comienzo de su clase pidió a sus alumnas que leyeran sus tareas, que consistían en conjugar ciertos verbos en el pretérito indefinido, lo que también las alumnas escribieron en la pizarra, y luego les pidió que formaran unas frases y preguntas con algunos de esos verbos. La profesora D introdujo la repetición del pretérito indefinido a través de dos textos de las revistas en el que los alumnos tenían que reconocer los verbos en la forma del tiempo verbal mencionado. Después de eso repitió con sus alumnos el paradigma gramatical en la pizarra, y al final les dio unos ejercicios de huecos.

Situaciones problemáticas

En cuanto a las situaciones problemáticas y las intervenciones de los profesores, todos los participantes usaron una técnica parecida: corrigieron a sus alumnos inmediatamente, y les dieron las explicaciones solamente cuando se trataba del uso de alguna preposición con el objeto vivo o no vivo, o para sugerirles qué persona del tiempo verbal necesitaban. Los profesores A y B pararon las actividades pocas veces para poner en la pizarra la solución de alguna forma que provocaba problemas a sus alumnos. La mayoría de los profesores se encontró con, por lo menos, una situación en la que sus alumnos necesitaban una forma gramatical de un nivel más avanzado para explicar lo que querían decir en la clase. Cuando eso ocurría, los profesores les daban las formas necesarias, pero sin ningunas explicaciones adicionales, o comentando que eso era algo que todavía no habían aprendido y que lo iban a hacer en el futuro. Como el tema de esta tesina e investigación no son los errores de los

alumnos, ese problema no se tratará con mucha atención, pero hay que mencionar que, junto con los errores típicos relacionados con la mezcla de personas, artículos y preposiciones, había muchísimos errores de pronunciación y de acentos, lo que los profesores solo corregían, pero no explicaban el porqué. También, en las clases de las escuelas privadas se notó un mayor número de situaciones problemáticas relacionadas con la falta del vocabulario de las alumnas.

Porcentaje de la gramática

El porcentaje de tiempo dedicado a la gramática en las clases de los profesores encuestados iba desde el 45% hasta el 65%. La profesora D tenía el menor porcentaje, la profesora C el mayor, y los profesores A y B el mismo porcentaje del 60%.

6.3.3. Comparación de los resultados de las dos partes de la investigación

En las páginas que siguen se encuentran dos tablas con los resultados de las entrevistas y de las clases, para tener la posibilidad de compararlos más sistemáticamente.

Tabla 1. Entrevistas

Entrevistas	Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
Supuesto origen de las situaciones problemáticas	Interferencias con otra L2	Falta del trabajo en casa	Falta del trabajo en casa	Falta del trabajo en casa
Procedimiento inductivo/ deductivo	Deductivo	Inductivo	Inductivo	Inductivo

Uso de la atención a la forma	No	Sí	No	No
Porcentaje de la gramática	30%	30%	20 - 30%	35%
Materiales	Manual, ejercicios de Internet	Manual, ejercicios de Internet, materiales auténticos, videos, tecnología moderna, un grupo en Facebook	Manual, ejercicios de Internet, materiales auténticos, videos, tecnología moderna, CD	Manual, ejercicios de Internet, materiales auténticos, videos, tecnología moderna, proyector, canciones
Formas de trabajo	Frontal, de toda la clase, individual, en parejas	Frontal, de toda la clase, individual, en parejas, en grupo	Frontal, de toda la clase, individual, en parejas, en grupo	Frontal, de toda la clase, individual, en parejas, en grupo
Uso de la L1	Sí	Pocas veces	Sí	Sí
Comparaciones con otras L2	A menudo (inglés)	Pocas veces (inglés)	A menudo (alemán, italiano, inglés)	A veces (inglés)
Tipo de actividades	Juegos, diálogos, drill (a veces)	Juegos, drill (a veces)	Comprensión auditiva, diálogos, drill, reformulaciones	Diálogos, pequeños proyectos en grupo, drill, reformulaciones
Técnicas para evitar el aburrimiento de los alumnos	Juegos	No hay	No hay	Invitar a los alumnos que escriban en la pizarra

Tabla 2. Clases

Clases	Informante A	Informante B	Informante C	Informante D
Situaciones problemáticas	Conjugación, artículos, preposiciones, acentuación, vocabulario	Conjugación, artículos, preposiciones, acentuación, vocabulario, interferencias (italiano)	Conjugación, artículos, preposiciones, acentuación	Conjugación, artículos, preposiciones, acentuación
Procedimiento inductivo /deductivo	Deductivo	Inductivo	Inductivo	Inductivo
Uso de la atención a la forma	No	No	Sí	Sí
Porcentaje de la gramática	60%	60%	65%	45%
Materiales	Manual, ejercicios de Internet	Manual, ejercicios de Internet	Manual, ejercicios de Internet, CD	Manual, ejercicios de Internet, materiales auténticos, tecnología moderna, proyector
Formas de trabajo	Frontal, de toda la clase, individual, en parejas	Frontal, de toda la clase, individual, en parejas	Frontal, de toda la clase, individual	Frontal, de toda la clase, individual
Uso de la L1	Sí	Sí	Sí	Sí

Comparaciones con otras L2	Sí, algunas (inglés)	No había	Sí, algunas (alemán, inglés)	No había
Tipo de actividades	Juegos, diálogos	Descripción de las fotos, invención de una ciudad imaginaria en parejas, drill	Comprensión auditiva, entrevistas en parejas, drill	Comprensión lectora, drill
Técnicas para evitar el aburrimiento de los alumnos	Juegos, invitar a los alumnos a que escriban en la pizarra	Anécdotas, digresiones sobre la cultura y la mentalidad española	No había	Invitar a los alumnos a que escriban en la pizarra

Todos los profesores confirmaron que no descuidaban el aspecto gramatical de la lengua en sus clases porque pensaban que, aunque el mismo no debería ser el centro del aprendizaje, que igual la competencia comunicativa no se podía alcanzar sin ello. Las clases demostraron que todos los profesores no descuidaban el aspecto gramatical, al contrario, una gran parte de sus clases se basó en el mismo. No obstante, hay que tener en cuenta el hecho de que los profesores eran conscientes de que la investigación analizaba precisamente el papel de la gramática en el enfoque comunicativo, así que probablemente ajustaron sus clases al tema de la investigación, para que el investigador pudiera tener el material suficiente para realizarla.

Aunque la profesora B fue la única en comentar que la gramática en las clases de una L2 no debería ser explicada de la misma manera como en las clases de la lengua materna, sus métodos no fueron muy diferentes del resto del profesorado encuestado. Cada profesor en algún momento tuvo que introducir el paradigma explícitamente y ponerlo en la pizarra, dando a sus alumnos una explicación clara del funcionamiento y el uso de la forma tratada. Claro, ninguno de los profesores usó una terminología lingüística complicada, y todos luego exigían a sus alumnos la puesta en práctica comunicativa de la forma explicada, lo que

normalmente no se hace tanto en las clases de la lengua materna, que están más basadas en el análisis morfosintáctico, pero, ya en la entrevista todos los profesores mencionaron que esa diferencia se entendía por sí misma.

En cuanto a los problemas más frecuentes que tenían los profesores con sus alumnos a la hora de trabajar con la gramática, la mayoría mencionó que sus alumnos olvidaban mucho lo que habían hecho en las clases anteriores porque no trabajaban suficiente en sus casas. No obstante, la mayoría de las situaciones problemáticas provenía de la falta de vocabulario y el desconocimiento de la acentuación española. Hubo también errores gramaticales, en la mayoría de los casos relacionados con la confusión entre las terminaciones de las formas de los tiempos gramaticales del presente y el pasado, entre las terminaciones de la primera y tercera persona de las formas verbales en todos los tiempos, y entre las terminaciones de los verbos en -ar y los verbos en -er e -ir. También hubo errores de los artículos de los sustantivos, y algunos errores relacionados con el uso adecuado de las preposiciones. Como muchos de los errores gramaticales fueron relacionados con los contenidos que ya deberían haber sido aprendidos por los alumnos, se podría concluir que provenían de la falta de trabajo y la repetición de los alumnos en sus casas. Aunque el profesor A fue el único en ofrecer otra causa de las situaciones problemáticas en sus clases, las interferencias lingüísticas causadas por las influencias de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras, las situaciones problemáticas en sus clases no lo mostraron, y fueron similares a los errores notados en las clases de otros participantes. En general, el problema de las interferencias lingüísticas fueron notadas en muy pocas ocasiones en la clase de la profesora B, relacionadas con la mezcla entre el español y el italiano.

El criterio de la manera en la que los profesores introducían los contenidos gramaticales nuevos fue un poco difícil de averiguar, porque la mitad de los encuestados ha trabajado con contenidos que ya habían sido introducidos en alguna de las clases interiores. No obstante, en cuanto a esa parte de la investigación, las respuestas de los profesores coincidió con su práctica. Las profesoras B y C, que introdujeron por primera vez contenidos gramaticales nuevos, ambas lo hicieron empezando con unos materiales que contenían la forma nueva, y

luego introdujeron el paradigma; o sea, lo hicieron de manera inductiva, que corresponde a sus respuestas de las entrevistas. La profesora D introdujo el repaso de un tiempo verbal ya introducido en las clases anteriores con textos auténticos de la prensa española, sobre los que primero habló con sus alumnos, y luego repitió el paradigma y les dio los ejercicios de huecos. El profesor A, que fue el único en definir su manera de introducir la gramática como deductiva, de verdad empezó su clase con la averiguación del conocimiento de las formas verbales por sus alumnas, sin esconder la introducción de esa actividad a través de algún material adicional. Una cosa interesante es que solo la profesora C empezó su clase con: “hoy vamos a aprender un tiempo nuevo”, advirtiendo de esa manera a los alumnos que ese día iban a aprender algo nuevo de gramática.

En cuanto a la aplicación de la *atención a la forma*, se notó la presencia de alguna forma de ese concepto en las clases de dos profesoras. Lo interesante es que una de ellas fue la profesora C, que se opuso al uso de ese concepto. Precisamente ella dio el material auditivo a sus alumnos, cuyo objetivo era atraer la atención a la forma del nuevo tiempo verbal a través del contexto de su uso. La actividad tuvo mucho éxito, y la mayoría de los alumnos reconoció la forma nueva y entendió el porqué de su uso. La profesora D, aunque en la entrevista pensaba que ese concepto tenía algo que ver con la detección de los errores típicos, también aplicó un procedimiento relacionado con el concepto. En los artículos de las noticias españolas la forma que se repetía en su clase fue marcada con otro color. Desafortunadamente, por los problemas con el proyector el color diferente no era visible; pero, sin embargo, se notó la intención de la profesora que era atraer la atención de sus alumnos a la forma de un tiempo verbal. El profesor A, que fue el único en definir correctamente el concepto en la entrevista, no usó lo que correspondía a su respuesta. La profesora B, que pensó que atención a la forma ya estaba integrada en el manual que usaba, de verdad seguía el programa del manual, pero como la cuestión de si el concepto de atención a la forma ya está integrado en los manuales que se usan en las escuelas croatas no es el tema de esta tesina, esto aquí no se comentará con muchos detalles.

El porcentaje de tiempo dedicado a la gramática en las clases de los profesores entrevistados

mostró cierta discrepancia entre las respuestas y la práctica, porque fue mucho mayor que en las respuestas. Los profesores A y B, que dijeron que el porcentaje ideal sería de un 30%, tuvieron un porcentaje dos veces más grande en sus clases, un 60%. La profesora C, que mencionó el menor porcentaje en la entrevista, el de un 20% a un 30%, tuvo el mayor porcentaje en su clase, un 65%. La profesora D, que mencionó el mayor porcentaje en la entrevista, un 35%, tuvo el menor porcentaje en su clase, un 45%.

En cuanto a los materiales, los profesores A y D tuvieron la mayor concordancia entre sus respuestas y su práctica: el profesor A usó exactamente los materiales que había mencionado en la entrevista (el manual y las hojas sacadas de Internet), y la profesora D solamente no usó dos de los materiales que había mencionado, los videos y las canciones, sino que usó el manual, materiales sacados de Internet, textos auténticos en español y el proyector. La profesora B tuvo la mayor discrepancia entre sus respuestas y su práctica, porque no usó el 40% de los materiales que había mencionado en la entrevista (usó el manual y varias hojas, pero no usó ni los textos auténticos ni la tecnología moderna. La profesora C mostró una concordancia promedia entre sus respuestas y su práctica (usó el manual y varias hojas, pero no los materiales auténticos) y lo interesante es que fue la única en usar el material auditivo.

Por lo que se refiere a las formas del trabajo, los profesores A, B y C tuvieron los resultados que se correspondieron a sus respuestas. Todos usaron las formas de trabajo siguientes: de toda la clase, frontal, individual y en parejas. Solamente no usaron la forma de trabajo en grupo. La profesora D usó solamente las formas de trabajo siguientes: frontal, individual, y de toda la clase.

Todos los profesores usaron en general la lengua croata a la hora de explicar la gramática, lo que incluye también a la profesora B, que fue la única en decir que principalmente usaba el español. El profesor A, aunque enfatizó que usaba siempre la lengua materna de sus alumnas para explicar la gramática, en realidad fue el que menos la usaba en comparación con los otros participantes.

Hubo pocas comparaciones con otras lenguas extranjeras, o con el croata; las usaron solo algunas veces los profesores A y C. El profesor A para relacionar algunas palabras del inglés y el español, y la profesora C para hacer algunas comparaciones de los tiempos y formas verbales en español, inglés y alemán. En general, en cuanto a ese asunto las respuestas de los profesores coincidieron con lo que en realidad hacían en sus clases.

Al igual que dijeron en las entrevistas, la mayoría de los profesores usaron más los ejercicios *drill*, y solo una profesora usó un tipo de reformulaciones. Ninguno de los encuestados usó las preguntas de elección múltiple, lo que también confirmaron en las entrevistas. Las profesoras B, C y D usaron los ejercicios *drill*. Las profesoras C y D fueron las que dijeron que usaban bastante las reformulaciones en sus clases. La profesora C usó las reformulaciones en la actividad en la que sus alumnos debían transformar las frases de la primera a la tercera persona del singular. La profesora D no usó las reformulaciones en su clase.

En cuanto a las actividades que usaban los profesores para evitar el aburrimiento de sus alumnos, los resultados de las entrevistas y de las clases en general también coincidieron. Los profesores A y D ambos usaron las maneras que habían descrito antes en las entrevistas: el profesor A los juegos, y la profesora D la actividad de llamar a sus alumnos para que escribieran en la pizarra. Aunque no la mencionó en la entrevista, el profesor A también usó esta última técnica, y lo hizo cuando notó que una alumna estaba demasiado inquieta por lo que se perdía un poco la dinámica de la clase. La profesora B, que comentó que no usaba ninguna técnica especial para evitar el aburrimiento de sus alumnas, de vez en cuando contaba algunas anécdotas y hacía digresiones sobre la cultura y la mentalidad española, lo que le ayudó a crear un ambiente relajado y motivador en el aula.

6.4. Discusión

Los resultados de esta investigación, cuyo objetivo es averiguar las actitudes y la práctica de los profesores de ELE en las escuelas croatas de la gramática y de su papel en el enfoque comunicativo, mostraron que los encuestados no separan la gramática de la comunicación, sino que las perciben como dos elementos complementarios. Aunque no basan sus clases en la gramática, igual no la omiten, porque son conscientes de su importancia en la formación de la competencia comunicativa. El porcentaje del tiempo dedicado a la gramática en las clases de los encuestados fue dos veces superior en las clases que en las entrevistas, alrededor del 60 %, pero hay que tomar en cuenta que los profesores ajustaron sus clases porque querían ofrecer material suficiente para el investigador. Se notó que la mayoría de los profesores incluyó también temas socioculturales en sus clases, así que no se trataban solo los contenidos gramaticales aislados. El paradigma gramatical fue explicado en croata en todas las clases, aun en la clase de la participante que dijo que trataba de hacerlo en español. A la hora de explicar la gramática los profesores usaron una terminología simple, y pocas veces hicieron comparaciones con otras lenguas. Se observó también que los participantes más jóvenes mostraron mayor entusiasmo para trabajar con la gramática, lo que quizás se puede relacionar con el hecho de que todavía no han trabajado demasiado tiempo como para sentir una saturación, y porque para las personas con menos experiencia profesional es más fácil trabajar con algo que no es muy abstracto y se puede controlar de manera más fácil porque es algo muy concreto.

En cuanto a las tendencias contemporáneas en la enseñanza en las que la gramática no se trata a través de los procedimientos tradicionales y la práctica de la comunicación tiene prioridad, los participantes más jóvenes también mostraron una actitud más positiva que los participantes mayores. Por lo que se refiere al concepto de *atención a la forma*, solo 1 de 4 encuestados sabía de qué se trataba. No obstante, se mostró que en las escuelas estatales las participantes ya usaban algunas formas del concepto sin darse cuenta de esa relación. Las técnicas mencionadas tuvieron éxito en las clases, así que se podría concluir que sería bueno

educar mejor a los profesores croatas sobre el concepto *atención a la forma*, porque existe un potencial de que su aplicación beneficie la calidad de las clases de ELE.

Prácticamente todos los profesores introdujeron los contenidos gramaticales de manera inductiva, aunque en algunos casos se notó que pasaron muy pronto a la explicación explícita del paradigma gramatical, así que se podría quizá, cuando se educa a los futuros profesores de ELE, profundizar un poco el tema de las maneras inductivas en las que se pueden introducir los contenidos gramaticales. Lo mismo se podría decir para los materiales adicionales porque, aunque no lo describieron así en la entrevista, la mayoría de los encuestados usó solo el manual y algunas hojas con ejercicios, mientras que solo una profesora usó el material auditivo, y solo una usó materiales auténticos en español. Hubo una técnica bastante interesante relacionada con el uso de materiales provenientes de la tecnología moderna usados por una participante: un grupo en Facebook que tenía con sus alumnas y en el que cada día ponía nuevos enlaces con varios materiales en español. Lo descrito ofrece una nueva perspectiva sobre el uso de Internet, las redes sociales y el aprendizaje interactivo, que podría ser un tema interesante para las investigaciones sobre ELE en el futuro. En cuanto a las formas de trabajo, quizá se debería motivar más a los profesores a que usen la forma de trabajo en grupos para algunos pequeños proyectos, porque esa fue la forma menos usada.

Como la mayoría de las situaciones problemáticas en las clases provenía del trabajo insuficiente de los alumnos con los contenidos que ya deberían conocer de antes, se funda una cuestión sobre cómo motivar a los alumnos a que trabajen más en sus casas e independientemente, lo que también lleva a la cuestión de la autoridad del profesor, que, como es bien conocido, ya no tiene un papel central como en los métodos tradicionales. Luego, se notaron muchos problemas con la acentuación, de lo que ninguno de los profesores habló en la entrevista, así que el tema de la instrucción de la pronunciación en español podría ser interesante para alguna de las futuras investigaciones sobre la enseñanza de ELE en las escuelas croatas.

Los alumnos no mostraron mucho aburrimiento durante las clases, y todos los profesores

lograron crear un ambiente motivador en sus clases a través de varias digresiones, anécdotas y preguntas. Los participantes más jóvenes usaron la técnica de llamar a sus alumnos a que escribieran en la pizarra y de esa manera lograron atraer su atención para darles el sentido de que en realidad formaban parte en la clase. Un profesor lo hizo para resolver un problema de concentración de sus alumnas, y tuvo éxito, así que el tema de la mayor participación de los alumnos en las clases cuando se trabaja con la gramática también podría ser un tema interesante para los futuros investigadores.

En general, ambas hipótesis de la investigación han sido casi completamente confirmadas. Los profesores croatas están orientados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque todavía usan ciertos procedimientos de la metodología tradicional, es decir, dan la prioridad a las actividades comunicativas, pero no omiten la instrucción gramatical. No obstante, no conocen con mucho detalle algunas novedades del mundo de la didáctica de las lenguas, así que eso se debería tomar en cuenta en la educación de nuevos profesores de ELE y en la educación adicional de los profesores de ELE que ya están trabajando como tales. Sin embargo, algunos rudimentos de la enseñanza gramatical todavía existen en cierta medida, lo que se refiere sobre todo al uso de los ejercicios *drill* y a la introducción inductiva muy corta cuando se presenta nueva forma gramatical. Sin embargo, esos rudimentos no dominan en las clases y no comprometen la prioridad de la comunicación en las clases. En conclusión, aunque hay que tomar en cuenta que esta investigación es de tipo cualitativo-descriptivo, aunque tenga muchos participantes y como tal no se generalizar sobre el profesorado croata basándose en sus resultados, se podría decir que los profesores encuestados y observados, especialmente los más jóvenes, mostraron una actitud positiva hacia la enseñanza comunicativa y hacia el papel que la gramática tiene en la misma, lo que confirma una situación bastante buena en cuanto a la formación profesional del profesorado de ELE en Croacia.

7. Conclusión

En conclusión podríamos decir que la didáctica de las lenguas, como cada disciplina relacionada con el arte de capacitar al ser humano a aprender y/o adquirir los conocimientos y las destrezas nuevas sobre el mundo que lo rodea, para que él mismo luego los pueda aplicar en su comunidad, combinando lo aprendido con su propio potencial creativo, está siempre en un proceso de evolución continua, lo que lleva hasta varios cambios e innovaciones dentro de ese campo científico. La historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso de la lengua española (ELE), nos ha mostrado que las ideas y las propuestas elaboradas por varios expertos en el campo de la lingüística, la pedagogía, la psicología y otras disciplinas humanísticas, y puestas en práctica por varios profesores en todo el mundo, siempre aspiraban a la misma meta - transmitir al estudiante un nuevo sistema lingüístico que luego pudiera usar para objetivos diferentes, dependientes de cada individuo (desde la capacidad de leer libros escritos en otra lengua, hasta poder viajar o vivir en el extranjero sin que la lengua presente un obstáculo para hacerlo). Aunque la meta, como acabamos de decir, siempre ha sido esta transmisión de conocimientos lingüísticos nuevos, las vías hacia esta meta han sido muy diferentes. Entre estas vías se podría sacar dos corrientes principales que formaron un tipo de relación casi binario - la enseñanza orientada hacia la gramática y la enseñanza orientada hacia la comunicación -.

Teniendo en cuenta todo lo analizado y descrito en los capítulos de esta tesina, se puede ver que las dos tendencias siempre han estado condicionadas por una percepción diferente de la lengua en la civilización humana, desde la percepción de la lengua como un sistema, hasta la percepción de la lengua como un instrumento de comunicación. Después del análisis de la historia, los métodos actuales y la práctica del profesorado de varios países, con el foco en la situación de Croacia, se podría concluir que las soluciones mejores para llevar a cabo un proceso educativo de buena calidad nunca han sido las ideas demasiado extremas, sino las que combinaban lo mejor de los dos lados, o sea, las que no se basaban en una vista estrecha y

exclusiva hacia el concepto de la lengua, marcada por solamente uno de sus aspectos. Los tiempos actuales parecen ser un suelo fértil para la aceptación de un concepto de la lengua más amplio, que al mismo tiempo no omite ni su aspecto formal (la gramática), ni su aspecto funcional (la comunicación), y que en realidad los dos no pueden presentar una relación binaria, porque coexisten dentro del mismo concepto que presenta la lengua, en el que se complementan mutuamente.

Como fue comprobado por los resultados del nuestro estudio, a pesar de ciertas situaciones en el aula en las que el establecimiento del equilibrio entre la instrucción gramatical y la práctica comunicativa todavía constituye una tarea bastante compleja y exigente para los profesores, se puede confirmar que los profesores croatas tienen una visión clara y positiva sobre el objetivo esencial de cada tipo de enseñanza, en este caso de ELE - proporcionar a sus alumnos los conocimientos que necesitan para poder elegir los recursos lingüísticos necesarios para comunicarse en español -, lo que supone un buen entendimiento de ese nuevo sistema lingüístico. Nos parece que precisamente el abandono de las posiciones extremistas y la búsqueda de las mejores maneras para establecer el equilibrio entre las destrezas gramaticales y comunicativas, que en realidad, en nuestra opinión, forman parte de una sola destreza - conocer bien una lengua -, podrían presentar un buen rumbo al que debería ir la metodología de ELE en el futuro. Claro, cada aula presenta una situación individual, pero una actitud general positiva del profesorado, consciente de la complementariedad de la gramática y la comunicación, podría ser una buena semilla para la continuación de la evolución de la metodología de ELE, cuyo objetivo principal, como ya fue mencionado al principio de esta conclusión, siempre debería ser educar al ser humano y darle las herramientas con las que pueda realizar plenamente el potencial de una de sus capacidades innatas más importantes - la capacidad de comunicar -.

Bibliografía

Doughty, C. y Williams, J. (2009), Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula. Madrid: Edinumen

Doval, I. y Soliño, M. (1998), “Gramática y comunicación: ¿Conceptos antitéticos?”. ASELE. Actas IX [enlínea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0378.pdf

García, E. y Zebadúa, M. (2011), Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. México DF: Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

González, R. y Martínez, C. (1998), “Competencia lingüística/competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje”. ASELE. Actas IX [enlínea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0396.pdf

Gutiérrez, M. (1998), “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”. ASELE. Actas IX [enlínea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0114.pdf

Ilak, L. (2015), “Actitudes de los profesores de español como lengua extranjera hacia el enfoque comunicativo”. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu [enlínea]. [fecha de consulta 25 marzo 2017]. Disponible en <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6574/1/Ilak%20Lucija%20-%20diplomski%20rad.pdf>

Inzuna, E. (2009), “El rol del profesor en un aula de E/LE en Australia”. ASELE. Actas XIX [enlínea]. [fecha de consulta 12 marzo 2017]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0409.pdf

Johansson, M. (2015), “Y ahora toca gramática... Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la gramática y los métodos didácticos de unos profesores del bachillerato sueco”. DiVA Portal [en línea]. [fecha de consulta 12 marzo 2016]. Disponible en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:827677/FULLTEXT01.pdf>

Martín, M. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. Tejuelo 5 [en línea]. [fecha de consulta 15 septiembre 2016]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Matte, F. (2007), “En busca de una gramática para comunicar”. MarcoELE 5 [en línea]. [fecha de consulta 16 septiembre 2016]. Disponible en http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996c1120f05/En_busca_de_una_gramatica_para_comunicar.pdf

Matte, F. (2010), “Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical”. MarcoELE 11 [en línea]. [fecha de consulta 16 septiembre 2016]. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/04.matte.pdf>

Melero, P. (2000), Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa

Mijić, H. (2015), “La competencia comunicativa en las clases de español como lengua extranjera- las actitudes del profesorado y de los estudiantes”. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu [en línea]. [fecha de consulta 25 marzo 2017]. Disponible en <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6684/1/Miji%C4%87%2C%20Helena-diplomski.PDF>

Ortega, J. (1998), “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”. ASELE. Actas IX [en línea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0136.pdf

Otero, M. (1998), “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?”. ASELE. Actas IX [enlínea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf

Pavelić, A. (2014), “El papel de la gramática en el enfoque comunicativo - las actitudes de los profesores croatas de ELE”. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu [enlínea]. [fecha de consulta 25 marzo 2017]. Disponible en <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4823/1/Pavelic - El papel de la gram%C3%A1tica-1.pdf>

Pozuelo, I. (1998), “Competencia comunicativa y lingüístico-gramatical fundamentada en los factores socioculturales psicolingüísticos y pedagógicos”. ASELE. Actas IX [enlínea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0430.pdf

Rebolledo, M. (1998), “Enseñar gramática del español sin enseñar gramática. Van Patten y el concepto de ‘entrada gramatical’ (input)”. ASELE. Actas IX [enlínea]. [fecha de consulta 10 septiembre 2016]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0320.pdf

Richards, J. y Rodgers, T. (2001), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Sánchez, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL s.a.

Smith, A. (2007), “La gramática en los cursos de los idiomas español, francés e inglés: referencias y representaciones en el contexto costarricense”. Portal electrónico de Revistas Académicas de la Universidad Nacional de Costa Rica [enlínea]. [fecha de consulta 12 marzo

2017]. Disponible en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/260/216>

Anexo 1

Preguntas para la entrevista con los profesores:

1. Informaciones básicas sobre los profesores

- ¿Cuál es su año de nacimiento?
- ¿Cuántos años lleva trabajando de profesor/a de ELE?
- ¿En qué tipo de escuela trabaja (pública, privada)?
- ¿De qué nivel son sus cursos?
- ¿Cuál es el perfil de sus estudiantes?

2. Opiniones personales de los profesores sobre la gramática en la enseñanza de una L2

- ¿Cómo definiría usted la gramática y qué importancia, en su opinión, tiene la misma en el enfoque comunicativo en la enseñanza de una L2?
- ¿Debe hacerse una diferencia entre la enseñanza de la gramática en las clases de L1 y de L2? ¿Por qué sí/no?
- ¿Le gusta enseñar gramática? ¿Por qué sí/no?
- ¿Con qué dificultades se encuentra al trabajar la gramática?
- ¿Cuáles son, en su opinión, los cambios que han ocurrido en la enseñanza de lenguas desde que usted era alumno/alumna?
- Una de las críticas del enfoque comunicativo es que descuida el aspecto gramatical de la lengua. ¿Qué opina usted sobre eso?
- ¿Cómo definiría el concepto de atención a la forma? ¿Lo practica en sus clases? Si lo hace, ¿cómo, cuándo y por qué lo lleva a la práctica?
- ¿Cuánto tiempo (en porcentaje), en su opinión, debería tomar la instrucción gramatical en una clase de lenguas?

3. Cómo trabajan los profesores entrevistados

- ¿Cómo empieza su clase cuando quiere introducir una forma gramatical nueva?
- ¿Qué tipo de material usa en sus clases (textos, diálogos, materiales audiovisuales)?
- ¿Cuándo, en qué medida y con qué fin usa la forma de trabajo frontal/en parejas/grupos?
- ¿Usa la lengua materna de los alumnos cuando la explicación de un aspecto gramatical sería difícil de realizar usando solamente los recursos lingüísticos de la L2 que los alumnos en este nivel conocen?
- ¿Hace usted comparaciones de la lengua que se estudia con la lengua materna de los alumnos?
- Los ejercicios de gramática - ¿Cuáles de las actividades siguientes usa y en qué medida: ejercicios de huecos (*drill*), ejercicios de elección múltiple, reformulaciones (por ejemplo transformar las frases del presente al pasado)? ¿Cuáles de estas actividades prefieren sus alumnos y cuáles no?
- ¿Cómo trata de evitar el aburrimiento de los alumnos a la hora de trabajar con contenidos gramaticales?
- ¿Le gustaría trabajar con la gramática de otra manera y por qué?

Anexo 2

Tabla de observación

Informante:

Número de estudiantes:

Nivel del curso:

Tema gramatical:

Manual y unidad tratados:

Clases	Tema	Explicaciones gramaticales	Actividades	Materiales	Forma de trabajo	Uso de la L1	Porcentaje de la gramática	Situaciones problemáticas e intervenciones del profesor
Comienzo								
Mitad								
Final								

